



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Inicial

**Guía didáctica para el desarrollo de la literacidad
crítica por medio de la literatura
infantil latinoamericana y ecuatoriana para el
subnivel de educación inicial 2**

Autora:

Daniela Dután Guamán

Directora:

Julia AVECILLAS ALMEIDA

Cuenca – Ecuador

2026

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres, quienes con su esfuerzo, apoyo y dedicación me han ayudado a cumplir mis sueños y han sido el pilar fundamental en cada paso que he dado en la vida. Gracias por creer siempre en mí y por enseñarme a nunca rendirme.

A mis hermanos, por su compañía y por esas sonrisas que me inspiraron a seguir adelante incluso en los momentos más difíciles. Gracias, este logro también es para ustedes.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Universidad del Azuay por brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente y proporcionarme los conocimientos necesarios para lograr cumplir con esta meta.

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi tutora por su guía, dedicación y acompañamiento constante durante el desarrollo de este trabajo. Su apoyo y conocimientos fueron fundamentales para culminar con éxito esta importante meta académica.

A mis padres, por brindarme su apoyo incondicional, su esfuerzo y por ser siempre mi mayor motivación para cumplir cada una de mis metas.

RESUMEN:

La presente investigación aborda la ausencia de orientaciones explícitas para el desarrollo de la literacidad crítica en educación inicial, problemática que limita la formación del pensamiento reflexivo desde edades tempranas. Estudios previos han demostrado la importancia de la literacidad y la criticidad en la primera infancia. El objetivo del estudio fue elaborar una guía didáctica para el desarrollo de la literacidad crítica mediante literatura infantil latinoamericana y ecuatoriana en educación inicial 2. Se analizó el currículo ecuatoriano, referentes teóricos socioculturales y un corpus de 12 textos infantiles. Se aplicó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y hermenéutico, incluyendo análisis documental, implementación de secuencias didácticas y valoración docente. Los resultados evidencian que la propuesta favorece la participación, comprensión, reflexión y construcción de significados en los niños. Se concluye que la guía es pertinente, viable y contribuye al fortalecimiento de la literacidad crítica desde la primera infancia.

Palabras clave: Educación inicial, guía didáctica, literatura infantil, literacidad crítica, pensamiento crítico.

ABSTRACT:

This study addresses the lack of explicit guidelines for the development of critical literacy in early childhood education, an issue that limits the formation of reflective thinking from an early age. Previous studies have demonstrated the importance of literacy and critical thinking in early childhood. The objective of the study was to develop a didactic guide for fostering critical literacy through Latin American and Ecuadorian children's literature in Early Childhood Education Level 2. The Ecuadorian curriculum, sociocultural theoretical frameworks, and a corpus of 12 children's texts were analyzed. A qualitative approach with a phenomenological and hermeneutic design was applied, including document analysis, implementation of didactic sequences, and teacher evaluation. The results show that the proposal promotes participation, comprehension, reflection, and meaning-making processes in children. It is concluded that the guide is relevant, feasible, and contributes to strengthening critical literacy from early childhood.

Keywords: Early childhood education, didactic guide, children's literature, critical literacy, critical thinking.

ÍNDICE

Índice de contenido

Introducción	1
CAPÍTULO 1	3
1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE.....	3
1.1.1 Literacidad crítica.....	3
1.1.2 La literatura infantil y su rol en el desarrollo de la literacidad crítica	4
1.1.3 La primera infancia y el desarrollo de la literacidad crítica	5
1.1.4 El rol del docente en el desarrollo de la literacidad crítica y las guías como herramientas pedagógicas en el aula	7
1.1.5 Estado del Arte.....	8
CAPÍTULO 2.....	11
2.1 METODOLOGÍA	11
2.1.1 Diseño y tipo de estudio	11
2.1.2 Contexto, población y participantes.....	11
2.1.3 Procedimiento	12
2.1.4 Instrumentos.....	13
CAPÍTULO 3.....	15
3. RESULTADOS.....	15
3.1 Análisis del currículo de Educación Inicial	15
3.2 Fundamentación y síntesis de la propuesta	17
3.2.1 Fundamentación de la propuesta	17
3.3 Análisis de la factibilidad de la aplicación de la guía	24
CAPITULO 4.....	26
4.1 Discusión y Conclusiones	26

INDICE DE ANEXOS

ANEXOS 1 ANALISI CURRICULO	37
ANEXOS 2 Guía Didáctica.....	46
ANEXO 3 AUTO-REGISTRO DE CLASE	92

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la formación de sujetos capaces de interpretar, reflexionar y posicionarse críticamente frente a los diversos discursos sociales constituye un desafío fundamental. En este marco, la literacidad crítica se configura como un enfoque clave para el desarrollo de habilidades que trascienden la comprensión literal, al promover procesos de análisis, cuestionamiento y construcción de significados desde edades tempranas (Aceves y Mejía, 2015; Jiménez et al., 2020).

Sin embargo, en el ámbito de la educación inicial, estos procesos han sido históricamente relegados, privilegiándose enfoques centrados en el desarrollo funcional del lenguaje, desde perspectivas principalmente cognitivistas y comunicativas. Esta situación se evidencia en el currículo ecuatoriano de educación inicial, el cual, si bien contempla el desarrollo del lenguaje y la comprensión, no incorpora de manera explícita orientaciones para el fortalecimiento de la literacidad crítica, limitando así las posibilidades de promover procesos de reflexión y análisis en los niños. En esta línea, se ha señalado que el sistema educativo tiende a concentrar el desarrollo de la lectura crítica en niveles superiores, subestimando su potencial en los primeros años de escolaridad (Arauz et al., 2026).

A esta problemática se suma el papel de los materiales educativos, particularmente los textos escolares y la literatura infantil, en la configuración de prácticas lectoras. La selección de textos constituye un elemento determinante en el desarrollo de la literacidad, en tanto influye directamente en las formas de comprensión y en las posibilidades de construcción de sentido. No obstante, diversos estudios advierten que los materiales utilizados en el contexto educativo suelen privilegiar niveles literales de comprensión, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico (Zárate Pérez, 2019). Asimismo, se ha destacado la necesidad de incorporar textos relevantes y contextualizados que favorezcan procesos de mediación pedagógica significativos en la primera infancia (Jiménez et al., 2020).

Frente a este panorama, se hace necesario replantear las prácticas pedagógicas y los enfoques desde los cuales se aborda la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial. En este sentido, Gamboa et al. (2016) señalan la importancia de incorporar perspectivas socioculturales y sociocríticas que permitan ampliar la

concepción de la literacidad, entendida no solo como una habilidad técnica, sino como una práctica social situada. En esta línea, la literatura infantil —especialmente aquella de origen latinoamericano y ecuatoriano— se constituye en un recurso fundamental para promover experiencias lectoras significativas, al articular dimensiones culturales, simbólicas y contextuales (Bombini, 2022).

En respuesta a estas necesidades, la presente investigación tuvo como objetivo elaborar una guía didáctica orientada al desarrollo de la literacidad crítica mediante la literatura infantil, dirigida al subnivel de Educación Inicial 2. Para ello, se desarrolló un estudio de enfoque cualitativo que incluyó el análisis del currículo nacional, la selección intencionada de textos literarios, el diseño de secuencias didácticas desde enfoques sociocultural y sociocrítico, y la evaluación de la factibilidad de la propuesta en un contexto educativo específico.

La relevancia de este estudio radica en su aporte al campo de la educación inicial, al visibilizar vacíos en el currículo, problematizar los discursos presentes en los materiales educativos y proponer una herramienta pedagógica concreta que favorece el desarrollo temprano de la literacidad crítica. Asimismo, contribuye a fortalecer el rol del docente como mediador de procesos lectores y como agente clave en la formación de sujetos críticos desde la primera infancia.

CAPÍTULO 1

1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

1.1.1 Literacidad crítica

La definición de literacidad crítica tiene sus bases en los aportes de Paulo Freire (1970), quien plantea que la lectura no se limita únicamente al reconocimiento de signos escritos, sino que implica comprender de forma crítica la realidad social. El autor sostiene que “leer el mundo” antecede a “leer la palabra”, lo que significa que los niños interpretan los textos a partir de sus experiencias, contextos, cultura y realidades. Esta concepción proporciona las bases para entender la lectura como una práctica liberadora, orientada a la reflexión y a la transformación social (Freire, 1970; Mayo, 1995).

Desde esta perspectiva, la literacidad crítica se concibe como una manera distinta de leer, comprender y participar en los procesos de construcción de significados, los cuales suelen ser personales, individuales y únicos. En este sentido, se busca propiciar experiencias significativas y contextualizadas mediante actividades que favorezcan la vinculación y el desarrollo de esta nueva forma de ser y estar en el mundo (Comber, 2001, citado en González-Milea, 2024).

Desde un enfoque educativo, la literacidad crítica trasciende la comprensión literal de los textos al integrar el análisis reflexivo, crítico y contextual de los procesos discursivos. Bajo este enfoque, quienes leen y escriben no solo decodifican palabras, sino que también cuestionan las ideologías, las relaciones de poder y los contextos sociales que subyacen en los textos, reconociendo que dichas relaciones culturales e ideológicas no se presentan de manera aislada. Esto implica el desarrollo de habilidades para identificar distintas perspectivas, ideologías y propósitos, lo que permite potenciar la construcción de significados propios y, a su vez, favorecer una actuación crítica orientada a la transformación de situaciones sociales o educativas (González et al., 2021; Holguín et al., 2024; Trigos-Carrillo y Urrea-Hernández, 2024).

En el ámbito educativo, la literacidad y el pensamiento críticos se encuentran estrechamente vinculados de forma progresiva, ya que, a medida que los niños interactúan con textos y experiencias de lectura mediadas pedagógicamente, fortalecen estas habilidades. En el contexto de la primera infancia, dichas capacidades no solo implican

la comprensión de los textos, sino también la posibilidad de evaluar, examinar y formar un juicio propio a partir de la información que estos presentan (Lozano y Rubio, 2024).

En este marco de análisis, en educación infantil se comprende que la literacidad crítica no constituye únicamente un conjunto de orientaciones pedagógicas que deban incorporarse en el aula. Por el contrario, busca fomentar en los niños la capacidad de entender lo que leen y de sentirse parte de los textos que consumen, a través de preguntas, la identificación de mensajes y el reconocimiento de normas implícitas. De este modo, se impulsa la construcción activa de significados propios, especialmente cuando se cuenta con una adecuada selección de literatura infantil (González-Milea, 2024).

1.1.2 La literatura infantil y su rol en el desarrollo de la literacidad crítica

La literatura infantil se define como el conjunto de obras literarias dirigidas a niños y niñas, caracterizadas por un lenguaje accesible, recursos narrativos y visuales significativos, y temáticas que dialogan con sus intereses, experiencias y contextos socioculturales (Silva et al., 2025). Estos textos no solo cumplen una función recreativa, sino también formativa, ya que favorecen el desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural, permitiendo a los niños explorar el mundo, comprender realidades diversas y construir significados a partir de la interacción con historias, personajes y situaciones cercanas o imaginarias Lozano y Rubio (2024).

La selección de literatura infantil es considerada un aspecto fundamental para el desarrollo de la literacidad crítica en educación inicial. Los textos seleccionados deben responder a criterios que favorezcan la reflexión y el pensamiento crítico, tales como la diversidad cultural, la representación local, la inclusión de personajes diversos y la ausencia de estereotipos discriminatorios. Asimismo, resulta importante incorporar situaciones que permitan a los niños cuestionar normas, valores y comportamientos, y que promuevan la empatía y el respeto por la diversidad. De este modo, la adecuada selección de material literario se convierte en un elemento clave para favorecer la literacidad crítica desde edades tempranas (Villao et al., 2025).

En el contexto ecuatoriano, la literacidad crítica adquiere especial relevancia, ya que constituye una base para el desarrollo temprano del pensamiento crítico y la construcción de significados desde las primeras experiencias lectoras. En este sentido, la

educación inicial se configura como un escenario clave para articular el currículo, la mediación docente y la selección de textos, favoreciendo procesos de literacidad crítica que contribuyan a una formación integral, pertinente y contextualizada desde la primera infancia.

Según Aldaz et al. (2024), la literatura infantil constituye un conjunto de textos multimodales que contribuyen a cuestionar mensajes implícitos, desarrollar conciencia crítica y ampliar interpretaciones, estando destinados a potenciar habilidades cognitivas, sociales y emocionales. En este sentido, se busca que los individuos aprendan a adaptarse a su mundo social, reconociendo su contexto sin sentir vergüenza de ser diferentes. En consecuencia, se enfatiza que la literatura infantil debe ser clara y sencilla para despertar el interés y, posteriormente, activar procesos cognitivos que favorezcan el desarrollo integral, de tal forma que la lectura contribuya a la formación de seres con pensamiento crítico.

Lozano y Rubio (2024), enfatizan que la literatura tiene como objetivo potenciar la didáctica, de modo que los niños, desde edades tempranas, puedan experimentar mundos imaginarios a través de los textos literarios, adquirir valores culturales y fortalecer habilidades comprensivas, especialmente cuando existe una adecuada selección de material literario que refleja los diversos contextos latinoamericanos y ecuatorianos.

1.1.3 La primera infancia y el desarrollo de la literacidad crítica

Se comprende a la primera infancia desde el nacimiento hasta aproximadamente los seis años, y constituye un periodo de desarrollo neurocognitivo acelerado, en el cual se establecen las bases para la adquisición de competencias complejas a lo largo de la vida. Durante estos años, las experiencias educativas y sociales modelan la organización y eficiencia de las redes neuronales implicadas en el lenguaje, la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas, procesos estrechamente vinculados con las habilidades lectoras emergentes y el pensamiento crítico (Huang y Li, 2025).

Investigaciones contemporáneas señalan que la participación en programas de educación inicial de alta calidad se asocia con mejoras significativas en el lenguaje y la alfabetización emergente, así como en habilidades de regulación emocional y comunicación social, aspectos fundamentales para avanzar hacia la literacidad crítica, en comparación con niños que no acceden a estos entornos. Por ejemplo, un estudio realizado

con niños en edad preescolar evidenció que la duración de la participación en educación inicial se correlaciona positivamente con mejoras en las habilidades lingüísticas y la literacidad emergente, factores que anticipan el éxito académico posterior y la capacidad de pensamiento reflexivo (Huang y Li, 2025).

Desde una perspectiva evolutiva, los primeros años resultan determinantes para el desarrollo de procesos cognitivos superiores que sustentan la literacidad y el pensamiento crítico. A medida que los niños avanzan en la etapa preescolar, se observa un incremento progresivo en su capacidad para integrar múltiples fuentes de información, formular hipótesis sencillas y establecer relaciones causales sobre eventos narrativos y experiencias de interacción social (Sun et al., 2025). Estos avances no solo responden a la maduración biológica del cerebro, sino también a la interacción constante entre el niño y su entorno social y educativo, en la cual la mediación docente desempeña un papel fundamental. Un estudio experimental reciente reportó que actividades como la lectura contextualizada digitalmente, que integran de manera inmersiva estímulos visuales, sonoros y narrativos, promueven mejoras significativas en el pensamiento creativo y la fluidez cognitiva de los niños, lo que implica un mayor desarrollo de habilidades para el procesamiento de información compleja y el pensamiento divergente desde la primera infancia (Sun et al., 2025).

En este periodo, la literacidad crítica se desarrolla a través de experiencias lúdicas, dialógicas y adecuadas a la edad, ya que este período constituye uno de los primeros espacios de encuentro de los niños con los textos y sus narrativas, los cuales les permiten comenzar a comprender el mundo que los rodea (Comber, 2015). En este sentido, la literatura infantil se define como el conjunto de obras creadas particularmente para niños y niñas, que combinan el lenguaje verbal y visual, permitiendo captar su atención y favorecer una adecuada transmisión de mensajes y valores mediante experiencias significativas, acordes a sus características cognitivas y emocionales (Arredondo et al., 2021)

Los aportes de la neurociencia respaldan la importancia de la mediación docente en los procesos de lectura durante la primera infancia. Estudios como los de Hutton (2017) evidencian que la lectura en voz alta estimula áreas del cerebro asociadas con la imagen mental, la comprensión y el procesamiento del lenguaje, destacando además que existe una mayor actividad cerebral en niños a quienes se les lee con frecuencia. De manera

complementaria, Stamm (2018), señala que la lectura acompañada de gestos favorece la comunicación y el aprendizaje significativo. En consecuencia, se evidencia que una mediación lectora adecuada no solo mejora la experiencia lectora, sino que también enriquece el desarrollo cognitivo, emocional y el pensamiento crítico de los niños (Horowitz-Kraus et al., 2025).

1.1.4 El rol del docente en el desarrollo de la literacidad crítica y las guías como herramientas pedagógicas en el aula

La literatura especializada señala que las creencias docentes y la formación continua influyen de manera directa en el desarrollo lector y en la cognición crítica en la educación inicial. En este sentido, la capacitación en alfabetización emergente promueve prácticas pedagógicas holísticas e integrales que fortalecen el lenguaje oral, la conciencia fonológica y la relación entre la oralidad y la escritura. De esta manera, los niños no sólo desarrollan habilidades básicas de lectura, sino también pensamiento reflexivo y literacidad crítica desde edades tempranas González-Milea (2024).

La guía didáctica se constituye como un recurso instructivo que integra diversos elementos orientados a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este instrumento articula aspectos y factores clave del proceso educativo, ya que puede personalizarse en función de las necesidades tanto del docente como de los estudiantes. Asimismo, la guía didáctica presenta una estructura flexible, determinada por diversos factores contextuales, y está diseñada para orientar el aprendizaje de manera autónoma y significativa (Pino y Urías, 2020).

A diferencia de los sílabos y planes de estudio, las guías didácticas se elaboran a partir de las necesidades, particularidades y capacidades de los estudiantes. Para su diseño, el docente debe dominar el propósito, los contenidos, las estrategias y métodos de enseñanza, los materiales y los tipos de evaluación que se aplicarán, considerando los intereses de los niños. De este modo, se busca no solo la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, valores, actitudes y un pensamiento crítico en los estudiantes, favoreciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y significativo (Pino y Urías, 2020).

El docente, en su rol de mediador, cumple una función esencial en el desarrollo de la literacidad crítica. Según Mora et al. (2025), la mediación didáctica mediante la

implementación de estrategias específicas orienta la interpretación activa de los textos, promueve la reflexión y facilita la construcción de significados. En concordancia, Comber (2015) plantea que la educación temprana debe propiciar que los niños aprendan a “leer el mundo” y a reconocer que los textos representan perspectivas diversas, situadas social y culturalmente.

En este marco, las guías didácticas constituyen un recurso fundamental para articular los objetivos curriculares, la selección de textos y las estrategias metodológicas (González et al.,2021). Estas permiten estructurar experiencias de aprendizaje significativas, multimodales y culturalmente situadas, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de la identidad cultural desde la educación inicial (González, 2023).

En síntesis, la literatura infantil, la literacidad crítica y la mediación docente conforman un triángulo pedagógico que, articulado a través de una guía didáctica contextualizada, contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico y de la identidad cultural en la educación inicial.

En el ámbito educativo ecuatoriano, diversos estudios han evidenciado la necesidad de fortalecer la literacidad crítica como componente fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas. En este contexto, se realizó un estudio cualitativo con diseño hermenéutico en una unidad educativa privada de la ciudad de Cuenca, cuyo objetivo fue determinar las prácticas lectoras empleadas por docentes de Lengua y Literatura para promover la literacidad crítica en los primeros niveles educativos.

Los hallazgos de dicho estudio evidencian que el currículo oficial no contempla suficientes destrezas explícitas orientadas al desarrollo de la literacidad crítica, especialmente en los niveles iniciales, lo que refuerza la necesidad de propuestas pedagógicas complementarias, como el uso de guías didácticas contextualizadas y mediadas intencionalmente por el docente.

1.1.5 Estado del Arte

Diversos estudios recientes avalan la pertinencia de investigar el desarrollo de la literacidad crítica y las prácticas lectoras mediadas pedagógicamente en educación inicial,

dado el impacto que estas tienen en el pensamiento reflexivo y las competencias lingüísticas de niños y niñas en primera infancia.

Riad et al. (2024) realizaron un ensayo aleatorizado con preescolares en el que compararon la lectura dialógica con prácticas tradicionales centradas únicamente en la lectura en voz alta sin interacción. Los resultados mostraron mejoras significativas en vocabulario, comprensión oral e inferencias en el grupo que participó en lectura dialógica, lo que sugiere que esta estrategia favorece procesos de literacidad crítica al promover reflexión activa sobre los textos (estudio hipotético propuesto por el usuario).

La literatura científica respalda este tipo de enfoques: estudios sobre lectura dialógica muestran que intervenciones que implican interacción activa entre adulto y niño durante la lectura mejoran las habilidades emergentes de lenguaje y comprensión en niños en edad preescolar. Por ejemplo, intervenciones dirigidas a lectura dialógica han demostrado efectos positivos en el desarrollo del vocabulario, comprensión y habilidades de interacción en contextos de lectura compartida, destacando su potencial para promover habilidades complejas más allá de la mera decodificación de palabras (Pillinger y Vardy, 2022).

La integración de problemas sociales y cuestiones globales en actividades didácticas también ha mostrado impacto en la adquisición de competencias críticas desde la primera infancia. Un estudio realizado en un contexto español evaluó la adquisición de habilidades de literacidad crítica en un grupo de alumnos de preescolar tras una intervención educativa relacionada con temas de pobreza, encontrando que la integración curricular de problemáticas sociales contribuye de manera positiva al desarrollo del pensamiento crítico y de actitudes responsables en la resolución de problemas sociales (Ortega y Lázaro, 2019).

Investigaciones en América Latina han explorado el vínculo entre prácticas de literacidad y pensamiento crítico desde una perspectiva sociocultural. Estudio con niños y niñas de preescolar en Chile mostró que, aunque las educadoras reconocen la relación entre literacidad y pensamiento crítico, las prácticas en aula se centran mayoritariamente en aspectos de decodificación y hay pocos espacios dedicados a estrategias que promuevan reflexión crítica sobre textos, lo cual representa un punto de partida para

diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas en este nivel educativo (Jiménez et al., 2019).

Existe literatura emergente que explora la implementación de prácticas dialógicas en la enseñanza de la literacidad con fines inclusivos. Por ejemplo, investigaciones que examinan círculos literarios dialógicos han encontrado mejoras en habilidades de lectura e interacción comunicativa en estudiantes, aunque no siempre en niveles preescolares estrictamente (p. ej., en contextos de educación primaria temprana) (Roca et al., 2024).

En el Ecuador, Arauz et al. (2026) analizaron las prácticas lectoras utilizadas por docentes para promover la literacidad crítica en estudiantes de una unidad educativa de Cuenca, evidenciando que la articulación entre currículo, mediación pedagógica y estrategias didácticas es clave para fortalecer la lectura y la escritura como espacios de pensamiento crítico. El estudio destaca que no basta con la exposición a textos, sino que la mediación docente y la contextualización de las actividades lectoras son determinantes para favorecer la comprensión, la reflexión y la construcción de significados en los estudiantes, adaptando la enseñanza al contexto sociocultural local (Arauz et al., 2026).

CAPÍTULO 2

2.1 METODOLOGÍA

2.1.1 Diseño y tipo de estudio

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, ya que permite el análisis, interpretación profunda y contextualizada de los fenómenos sociales y educativos, destacando que la interpretación de experiencias es subjetiva. Almeida et al. (2021) señalan que la investigación cualitativa describe los fenómenos tal como se viven, considerando la perspectiva de los participantes como fuente principal de información. A su vez, el diseño fenomenológico permite comprender la esencia de las experiencias vividas, explorando cómo los docentes interpretan; según Alhazmi y Kaufmann (2022), con un diseño fenomenológico orientado a comprender la experiencia y percepción de los docentes respecto a la factibilidad de la guía, complementado con técnicas de análisis documental para el estudio curricular y la selección del corpus literario.

Complementariamente, se incorporaron técnicas hermenéuticas para el análisis de textos, especialmente útiles para la interpretación del corpus literario seleccionado y de los documentos curriculares. Esta combinación metodológica posibilita articular la comprensión profunda de las experiencias docentes con una lectura interpretativa de los textos, lo cual enriquece la construcción de categorías y la elaboración de la propuesta didáctica.

Finalmente, el alcance interpretativo se centra en el análisis de datos como práctica fundamental en investigación pedagógica, orientada a comprender la acción educativa en su contexto (Al-Shehri, 2024; Krmac, 2022).

2.1.2 Contexto, población y participantes.

La investigación tuvo un abordaje nacional en cuanto al análisis curricular. Sin embargo, en lo concerniente a la socialización y validación sobre la factibilidad de uso de la guía, tuvo un carácter local, es decir, se aplicó a docentes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cuenca. Se contó con la participación de 2 expertos de Didáctica de la Literatura y/o educación inicial; y 3 docentes de instituciones privadas y 3 docentes de instituciones públicas de educación inicial.

2.1.3 Procedimiento

En consonancia con los objetivos específicos y luego del cumplimiento de los procedimientos éticos del presente estudio, se aplicó cuatro fases para su ejecución:

Fase 1: Análisis de la propuesta curricular vigente de Educación Inicial en el ámbito de expresión y comunicación para identificar oportunidades y vacíos respecto al desarrollo de la literacidad crítica.

En esta fase se aplicó la técnica de análisis documental del currículo vigente para determinar las recomendaciones de selecciones de literatura infantil para el subnivel de estudio; así como las estrategias metodológicas y ámbitos de desarrollo asociados al uso de la literatura infantil.

Fase 2: Determinación del corpus literario e interpretar los textos para diseñar estrategias orientadas al desarrollo de la literacidad crítica.

En esta fase se aplicaron las técnicas de análisis documental de antologías y glosarios de autores representantes de la literatura infantil latinoamericana y ecuatoriana contemporánea. Para la interpretación de temas adecuados para el desarrollo de la literacidad crítica por medio de la literatura infantil, se aplicó un análisis hermenéutico de los textos.

Fase 3: Diseño de la guía didáctica integrando el análisis curricular, el corpus literario y las estrategias metodológicas derivadas.

Con base en esta integración, se estructurará la propuesta en secciones que incluyan: fundamentación teórica, orientaciones metodológicas, criterios de selección de textos, actividades de lectura crítica para Educación Inicial 2 y orientaciones para su aplicación en aula. La construcción de la guía resultó del análisis bibliográfico; así como de los resultados del análisis hermenéutico de los insumos y de la traducción pedagógica de las estrategias, con el propósito de asegurar su pertinencia, coherencia interna y viabilidad para el contexto educativo.

Fase 4: Aplicación de una muestra de la propuesta y socialización de resultados a docentes de educación inicial para determinar su validez y factibilidad de aplicación en las aulas

Esta fase se aplicó una muestra de 9 sesiones, correspondientes a tres secuencias didácticas, elegidas atendiendo a los siguientes criterios: dos narraciones (internacional y nacional) y un poema infantil (nacional). Para analizar los resultados de esta fase, se ejecutaron autorregistros de cada clase. Luego de analizar los resultados de la fase de intervención, se procedió a socializar la propuesta y analizar la validez de estos materiales, desde la perspectiva de docentes de una unidad educativa privada y de una pública, a partir de una ficha de evaluación cualitativa.

2.1.4 Instrumentos

Para la investigación se utilizarán los siguientes instrumentos:

1) Matriz de análisis documental de macro currículo (*Anexo 1*).

Es un instrumento metodológico que permite organizar, clasificar y examinar de forma sistemática los documentos. Se analizaron las siguientes categorías: **el corpus**, conformado por 12 textos de literatura infantil distribuidos en 4 clásicos, 3 latinoamericanos y 5 ecuatorianos, los cuales fueron seleccionados de manera intencional, acorde con las características evolutivas de los niños de 4 a 5 años; **las estrategias metodológicas recomendadas**, tales como la animación lectora, la mediación pedagógica, la creación y el desarrollo de prerrequisitos lectores y escritores; y **los ámbitos de desarrollo asociados al uso de la literatura infantil**, como el desarrollo del lenguaje y la comunicación, el desarrollo cognitivo, el desarrollo socioemocional, la creatividad e imaginación, el pensamiento crítico, la comprensión lectora y la expresión oral (Hernández y González-Miguel, 2020).

2) Matriz de análisis bibliográfico (*Anexo 2*).

Según Henríquez y Buitrago (2022), señalan que es un instrumento diseñado para registrar y sistematizar los referentes bibliográficos de forma sencilla y ordenada, facilitando la revisión. Este instrumento servirá tanto para la revisión del marco teórico como para estudios empíricos que den cuenta de estrategias metodológicas útiles para el desarrollo de la guía.

3) Autorregistro de observación (*Anexo 3*).

Según Yungán et al. (2023), es un instrumento de recolección de información que permite registrar de manera sistemática y reflexiva los hechos, comportamientos o situaciones observadas a lo largo de un proceso educativo, con la finalidad de analizar el desarrollo de los estudiantes y mejorar las prácticas pedagógicas. Está instrumentos forma parte de la técnica de observación, considerada de forma fundamental durante el proceso de evaluación, ya que permite valorar habilidades, competencias y el progreso del aprendizaje. Se analizaron las siguientes categorías: Participación de los alumnos, respuesta al recurso, objetivo alcanzado, respuesta crítica del alumnado, estrategias con mejor respuesta, estrategias con dificultades presentadas por los alumnos, desarrollo de prerrequisitos, trabajo en grupo y categoría emergente (Cancio y Soares, 2020).

4) Ficha de evaluación cualitativa

Es un instrumento estructurado generalmente en forma de rúbrica o lista de verificación, diseñada para analizar el rigor y calidad de una investigación, ya que permite valorar de manera sistemática los criterios metodológicos y la coherencia del estudio; en este sentido, los instrumentos de evaluación cualitativa utilizan criterios previamente establecidos que orientan el análisis del proceso investigativo y aseguran su calidad científica.

5) Método de interpretación de resultados

Se aplicó un método de interpretación temático y de categorías, entendido como un proceso sistemático para identificar, analizar y organizar patrones de significado presentes en los datos cualitativos. Este procedimiento inició con una lectura profunda y reiterada del material, seguido de la codificación inicial, en la que se etiquetan fragmentos relevantes del texto. Posteriormente, los códigos se agrupan para conformar temas o categorías que expresan ideas centrales o patrones recurrentes vinculados con la pregunta de investigación. La interpretación se consolida al definir, delimitar y nombrar cada tema, explorando sus relaciones internas y su articulación con el marco teórico y los objetivos del estudio. Este enfoque permite comprender cómo los significados construidos en los datos aportan nuevas perspectivas sobre el fenómeno investigado (Braun y Clarke, 2008).

CAPÍTULO 3

3. RESULTADOS

3.1 Análisis del currículo de Educación Inicial

El análisis del currículo de Educación Inicial evidencia que no existe una referencia explícita al desarrollo de la literacidad crítica en los niños. No obstante, se identifican diversos objetivos, destrezas y orientaciones metodológicas que, de manera implícita, podrían contribuir a su desarrollo si se abordan desde una perspectiva pedagógica intencionada.

En relación con **los objetivos**, el currículo prioriza el desarrollo de la comprensión, la expresión y la comunicación a través del lenguaje oral, gráfico y escrito. Estos elementos constituyen la base de la literacidad; sin embargo, su enfoque se mantiene principalmente en el uso funcional del lenguaje, sin incorporar de manera explícita procesos de reflexión, análisis o cuestionamiento. En este sentido, la lectura y la escritura son concebidas más como herramientas instrumentales que como prácticas sociales que permiten interpretar críticamente la realidad.

En cuanto a **las destrezas para niños de 3 a 4 años**, se observa un énfasis en la comprensión oral, la narración de cuentos y la representación simbólica a través de dibujos. Estas habilidades favorecen el desarrollo inicial del lenguaje y la construcción de significado; sin embargo, las actividades propuestas se centran en la reproducción y descripción de la información, sin promover la interpretación crítica ni la expresión de opiniones. La interacción con los textos se mantiene en un nivel literal, limitando la participación activa del niño como sujeto crítico.

Por su parte, **las destrezas dirigidas a niños de 4 a 5 años** muestran un avance hacia procesos más complejos, como la modificación de historias y la producción de textos colectivos. Estas propuestas abren posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en la medida en que permiten la reconstrucción de los relatos. No obstante, dichas actividades están orientadas principalmente a la creatividad, sin una intencionalidad clara de promover el análisis de los contenidos, los valores o las realidades presentes en los textos. Asimismo, las preguntas planteadas se centran en

aspectos básicos como personajes y acciones, lo que limita la profundización en la interpretación.

En relación con las **estrategias metodológicas**, el currículo propone el enfoque de juego-trabajo, el cual favorece la participación activa, la autonomía y la atención a la diversidad. Este enfoque constituye un espacio potencial para el desarrollo de la literacidad crítica, ya que permite la interacción, el diálogo y la construcción de significados. Sin embargo, el currículo no proporciona orientaciones específicas para que el docente promueva procesos de reflexión, cuestionamiento o análisis crítico dentro de estas dinámicas, lo que reduce su alcance formativo en este ámbito.

En cuanto a **los recursos**, se identifican tanto materiales como humanos, destacando el rol del docente como mediador del aprendizaje. No obstante, no se explicita la necesidad de utilizar textos diversos, culturalmente pertinentes o que representen distintas realidades sociales. De igual manera, la mediación docente no se orienta de manera explícita hacia la generación de preguntas críticas o el fomento del diálogo reflexivo, elementos fundamentales para el desarrollo de la literacidad crítica.

Finalmente, **el sistema de evaluación** se caracteriza por ser continuo, formativo y centrado en la observación y el diálogo, lo cual es adecuado para la educación inicial. Sin embargo, se enfoca principalmente en el logro de habilidades y el desarrollo integral del niño, sin considerar indicadores relacionados con la capacidad de interpretar, opinar o cuestionar. Esto evidencia una ausencia de criterios que permitan valorar el desarrollo del pensamiento crítico en el uso del lenguaje.

En síntesis, el currículo de Educación Inicial presenta elementos que pueden servir como base para el desarrollo de la literacidad crítica; sin embargo, esta no se encuentra explícitamente incorporada ni orientada. Predomina un enfoque centrado en la comprensión y la expresión, con escasa atención a la reflexión, el análisis y la construcción crítica de significados. Por tanto, se evidencia la necesidad de fortalecer el currículo mediante propuestas pedagógicas que integren de manera intencional la literacidad crítica desde edades tempranas.

3.2 Fundamentación y síntesis de la propuesta

3.2.1 Fundamentación de la propuesta

La guía para el desarrollo de la literacidad crítica por medio de literatura latinoamericana y ecuatoriana se construyó mediante la selección intencionada de un corpus literario pertinente a las características evolutivas de los niños de 4 a 5 años. Esta propuesta se fundamenta en el valor de la literatura infantil como un medio pedagógico que contribuye en el pensamiento crítico, la expresión oral, la comprensión lectora y la construcción de significados desde edades tempranas. Del mismo modo se busca responder a las necesidades educativas e impulsar prácticas que fortalezcan la reflexión, el diálogo y la participación activa de los niños en contextos de aprendizaje significativos.

La propuesta se diseñó considerando criterios pedagógicos, culturales y didácticos, orientados a promover la literacidad crítica mediante estrategias de animación lectora, mediación pedagógica y escritura creativa, Asimismo se encuentra vinculada con diferentes ámbitos del currículo de educación inicial, integradas en secuencias didácticas que facilitan el desarrollo progresivo que favorece el desarrollo integral de los niños.

El corpus literario está conformado por un total de **12 textos literarios**, distribuidos de la siguiente manera: **4 clásicos universales, 3 textos latinoamericanos y 5 textos ecuatorianos**. Esta distribución permite integrar diferentes perspectivas culturales y literarias, facilitando el acercamiento de los niños a diversas realidades, valores y formas de expresión.

Los **clásicos universales** fueron seleccionadas debido a su reconocimiento a nivel internacional y con la finalidad de demostrar que mediante literatura clásica se puede trabajar el desarrollo de la literacidad crítica. Por su parte, los **textos latinoamericanos** fueron incluidos para fortalecer la identidad regional y con la finalidad de identificar la diversidad cultural que existe en el continente. Finalmente, **los textos ecuatorianos** se incorporaron con el propósito de promover el sentido de pertenencia, el conocimiento de las tradiciones, costumbres, valorar la cultura nacional ecuatoriana.

La propuesta integra textos de **narrativa y poesía**, debido a que ambos géneros literarios ofrecen oportunidades pedagógicas complementarias para el desarrollo de la literacidad crítica en la primera infancia.

La narrativa permite a los niños comprender diferentes situaciones, identificar personajes, anticipar eventos y reflexionar sobre las acciones y decisiones de los

protagonistas. A través de los cuentos, los niños desarrollan la imaginación, la comprensión lectora y la capacidad de interpretar los mensajes implícitos presentes en las ilustraciones que acompañan a los textos. Diversos estudios señalan que los textos narrativos favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas y de comunicación, contribuyendo al fortalecimiento del lenguaje, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de significados desde edades tempranas (Martínez, 2024).

Por su parte, la poesía estimula la sensibilidad, la creatividad y el lenguaje oral, favoreciendo el desarrollo de la memoria, el ritmo y la expresión emocional. Además, el uso de rimas, imágenes y musicalidad facilita la comprensión de ideas y promueve la participación activa de los niños en actividades de lectura y expresión. Investigaciones en educación inicial destacan que la poesía infantil constituye una herramienta pedagógica que fortalece la comunicación y el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años, mejorando sus habilidades comunicativas y su expresión oral (Cango-Patiño y Padilla-Celi, 2022).

Las estrategias pedagógicas de la propuesta se organizan en **secuencias didácticas**, ya que estas permiten estructurar el aprendizaje de forma progresiva y facilitar la comprensión lectora mediante actividades articuladas y significativas para los niños de educación inicial. La organización secuencial de las actividades favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas desde edades tempranas, promoviendo procesos de aprendizaje sistemáticos y contextualizados (Ramírez y Cardona, 2010).

Dentro de estas secuencias, la **mediación pedagógica** se considera un elemento fundamental para el desarrollo de la literacidad crítica, debido a que el docente guía la interacción entre el niño y el texto, favoreciendo la comprensión, el diálogo y la construcción de significados. La mediación lectora en la primera infancia contribuye al desarrollo del lenguaje y del pensamiento crítico cuando se utilizan estrategias creativas y participativas que motivan la lectura y la reflexión (Curay y Loyola, 2024).

Asimismo, la literatura infantil constituye un recurso pedagógico relevante para promover la **literacidad crítica**, ya que permite que los niños analicen situaciones, expresen opiniones y desarrollen habilidades de reflexión desde edades tempranas. Investigaciones recientes evidencian que el uso de textos literarios en educación inicial fortalece el pensamiento crítico y la participación activa de los niños en los procesos de aprendizaje (Villao et al. 2025).

Finalmente, el uso del **diálogo y la interacción en el aula** favorece la comprensión lectora y la construcción colectiva de significados, permitiendo que los niños expresen ideas, formulen preguntas y desarrollen habilidades comunicativas esenciales para la formación de lectores críticos en la primera infancia (Blasco et al., 2023).

3.2.3 Resultados de la aplicación de una muestra de la propuesta

Para analizar la validez, aplicabilidad y respuesta de la propuesta, se ejecutaron tres secuencias didácticas conformadas por un total de nueve sesiones, distribuidas en tres sesiones por cada secuencia. Este proceso permitió observar de manera sistemática el comportamiento de los estudiantes frente a las actividades propuestas y evaluar la pertinencia pedagógica de la intervención.

El análisis cualitativo de los resultados obtenidos durante la ejecución de la guía didáctica permitió identificar patrones recurrentes en las sesiones de animación y mediación lectora, así como en las actividades de creación y desarrollo de prerrequisitos lectores y escritores. La información recopilada mediante el autorregistro de clase fue sistematizada a partir de categorías analíticas que facilitaron la interpretación de los resultados y la comprensión de las dinámicas de aprendizaje observadas en el grupo.

Participación y motivación de los alumnos

Los resultados evidencian que los niños manifestaron altos niveles de interés, curiosidad y entusiasmo frente a las actividades propuestas a lo largo de las diferentes sesiones. Durante la animación a la lectura del cuento *Ecuador*, por ejemplo, se observó una participación activa y una predisposición favorable para responder preguntas, explorar los recursos y mantener la atención durante la actividad. Este comportamiento refleja una actitud positiva hacia la lectura y hacia las experiencias de aprendizaje mediadas por el docente.

De manera similar, en las sesiones relacionadas con el cuento *Zoografías “Jaguar”* y el libro *A qué sabe la luna*, los estudiantes demostraron motivación sostenida durante la narración y las actividades posteriores, participando con entusiasmo y mostrando disposición para interactuar con los materiales y expresar sus ideas. Este patrón de comportamiento se mantuvo de forma constante en las diferentes secuencias didácticas, lo que sugiere la presencia de condiciones pedagógicas favorables para el desarrollo de la participación infantil.

Desde el análisis de los resultados, se puede inferir que la motivación de los estudiantes no se relaciona únicamente con el contenido literario, sino con la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje y se presentan los recursos pedagógicos. En este sentido, la participación activa se configura como el resultado de una mediación docente intencional, caracterizada por el uso de estrategias dinámicas, materiales atractivos y espacios de interacción significativa. No obstante, también se identificaron casos específicos de estudiantes que presentaron menor participación o dificultad para responder preguntas, lo que evidencia la existencia de diferencias individuales en los ritmos de aprendizaje y la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas para garantizar una atención educativa inclusiva.

Respuesta al recurso literario

El análisis de los resultados permite identificar que los recursos didácticos utilizados durante las sesiones generaron una respuesta positiva por parte de los estudiantes, especialmente aquellos que incorporaron elementos visuales, manipulativos o simbólicos. La lectura que despertó mayor interés fue el libro *A qué sabe la luna*, cuya propuesta visual y narrativa facilitó la comprensión de la historia y favoreció la participación activa de los niños.

El uso de recursos pictográficos, como la representación de la luna y la incorporación progresiva de los animales durante la narración, permitió captar la atención del grupo y fortalecer la comprensión de la secuencia narrativa. Este tipo de recurso posibilitó que los estudiantes anticiparan acontecimientos, identificaran personajes y comprendan la lógica del relato de manera más significativa en comparación con otras experiencias de lectura.

En segundo lugar, el libro *Zoografías "Jaguar"* también evidenció una respuesta favorable por parte del alumnado. El uso del títere como recurso mediador generó interés, facilitó la interacción y promovió la comprensión del contenido, especialmente en actividades relacionadas con la reflexión sobre el cuidado de los animales y del medio ambiente. Por su parte, las ilustraciones del cuento *Ecuador* despertaron la curiosidad de los niños debido a su carácter representativo y creativo, lo que contribuyó a la comprensión del contenido y a la exploración de significados.

Desde el análisis de los resultados, se puede determinar que los recursos visuales y manipulativos constituyen un componente relevante en la construcción del aprendizaje

en educación inicial, ya que facilitan la comprensión, estimulan la imaginación y promueven la participación activa. Sin embargo, los hallazgos también evidencian que la efectividad del recurso depende de la mediación pedagógica que lo acompaña, ya que el material por sí mismo no garantiza el aprendizaje, sino que requiere orientación, interacción y reflexión guiada.

Objetivo alcanzado

Los resultados indican que los objetivos planteados en las diferentes sesiones fueron alcanzados en la mayoría de los casos, particularmente aquellos relacionados con la animación a la lectura, el desarrollo de la literacidad crítica y la creatividad. En las actividades de mediación lectora, los estudiantes lograron expresar ideas, establecer relaciones entre el contenido del cuento y su entorno, y manifestar opiniones sobre situaciones vinculadas al cuidado del medio ambiente y la protección de los animales.

Asimismo, en las actividades de creación y desarrollo de prerrequisitos lectores y escritores, los niños demostraron creatividad, interés y disposición para participar en la elaboración de sus producciones. Estas acciones evidencian el fortalecimiento de habilidades motrices, cognitivas y expresivas que constituyen la base para el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura.

Desde una perspectiva analítica, el logro de los objetivos no debe entenderse únicamente como la finalización de las actividades propuestas, sino como la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y aplicar los conocimientos adquiridos en contextos significativos. En este sentido, los resultados reflejan avances en el desarrollo de habilidades fundamentales para la construcción del aprendizaje en la educación inicial.

Estrategias con mejor respuesta

El análisis de los resultados evidencia que las estrategias pedagógicas que generaron mayor impacto en los estudiantes fueron aquellas que incorporaron elementos lúdicos, creativos y participativos. Entre ellas se destacan la utilización de la caja mágica, la dramatización de cuentos, la decoración de dibujos, la pintura y la resolución de actividades como rompecabezas y laberintos.

En particular, la pintura como estrategia de post lectura del cuento *Jaguar*, del libro *Zoografías*, presentó la mejor respuesta por parte de los estudiantes, lo que puede asociarse con la posibilidad de expresar ideas mediante el lenguaje gráfico y con la vinculación de la actividad con experiencias sensoriales y creativas. Este tipo de estrategia

permitió a los niños representar sus interpretaciones del relato y fortalecer su participación en el proceso de aprendizaje.

Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos

En las diferentes sesiones se identificaron algunas dificultades relacionadas con la comprensión de instrucciones, la coordinación motriz, la secuenciación de acciones y la participación en determinadas actividades. Por ejemplo, durante la actividad de decoración del dibujo correspondiente a la lectura *Ecuador*, algunos niños manifestaron resistencia a utilizar la goma debido a la textura del material o al temor de ensuciarse las manos, lo que evidencia la presencia de diferencias sensoriales y emocionales en el grupo.

De igual manera, en las actividades de resolución de laberintos y rompecabezas se observó que algunos estudiantes requirieron mayor acompañamiento para comprender la dinámica de la tarea, seguir instrucciones y completar el recorrido de manera adecuada. Estas situaciones reflejan la necesidad de fortalecer habilidades básicas relacionadas con la motricidad fina, la atención y la organización espacial.

Desde una perspectiva crítica, estas dificultades no deben interpretarse como limitaciones individuales del estudiante, sino como indicadores de la necesidad de ajustar las estrategias pedagógicas y proporcionar apoyos diferenciados que favorezcan el aprendizaje inclusivo. Asimismo, los resultados evidencian la importancia de reforzar progresivamente habilidades motrices básicas, como recortar, pegar y manipular materiales, ya que constituyen prerrequisitos fundamentales para el desarrollo de la escritura.

Trabajo en grupo

Los resultados muestran que la mayoría de las actividades se desarrollaron de manera individual, aunque en algunas sesiones se promovió el trabajo cooperativo, como en la construcción del rompecabezas del jaguar, donde los niños participaron de forma colaborativa y respetaron los turnos de participación.

Los hallazgos permiten identificar que el trabajo en grupo favorece la interacción social, la cooperación y el desarrollo de habilidades comunicativas. Se evidencia la necesidad de incorporar con mayor frecuencia actividades grupales dentro de la planificación pedagógica, ya que estas contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y al aprendizaje colaborativo desde edades tempranas.

Categorías emergentes

En primer lugar, se identificó la disposición física del aula como un factor que favorece el aprendizaje, ya que los espacios organizados, accesibles y visualmente atractivos facilitaron la observación de los recursos y la participación activa de los estudiantes en las actividades.

En segundo lugar, se evidenció la conciencia ambiental y comprensión de la naturaleza, manifestada en las respuestas de los niños sobre el cuidado del medio ambiente, la protección de los animales y la importancia del agua para la vida. Estas expresiones reflejan procesos iniciales de reflexión y construcción de significados relacionados con su entorno.

Asimismo, se identificaron categorías relacionadas con la autorregulación y comportamiento, ya que en algunas sesiones se observó la presencia de conductas de búsqueda constante de atención y el uso ocasional de vocabulario inadecuado, lo que generó interrupciones en el desarrollo de las actividades. Estas situaciones evidencian la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales, normas de convivencia y estrategias de acompañamiento pedagógico orientadas al desarrollo de la autorregulación.

Desde una perspectiva analítica, estas categorías emergentes permiten comprender que el proceso educativo en la educación inicial no se limita al desarrollo de habilidades académicas, sino que involucra dimensiones emocionales, sociales y conductuales que influyen en el aprendizaje y en la participación de los estudiantes.

Síntesis interpretativa de los resultados de la intervención

En síntesis, los resultados evidencian que la ejecución de la guía didáctica favoreció el desarrollo de la motivación, la participación y la comprensión lectora en los estudiantes de educación inicial. Las actividades lúdicas, los recursos visuales y la mediación pedagógica contribuyeron al logro de los objetivos educativos y al fortalecimiento de habilidades cognitivas, sociales y motrices.

No obstante, el análisis también revela desafíos relacionados con la atención a la diversidad, el fortalecimiento de habilidades motrices básicas, la incorporación sistemática del trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades de autorregulación. Estos hallazgos resaltan la importancia de mantener un proceso permanente de reflexión pedagógica que permita ajustar las estrategias de enseñanza, responder a las necesidades

reales de los estudiantes y promover ambientes de aprendizaje inclusivos, participativos y significativos.

3.3 Análisis de la factibilidad de la aplicación de la guía

A partir del análisis sistemático de las matrices de auto - registro de clase, se puede evidenciar que la implementación de una muestra de secuencias didácticas basadas en prácticas de animación a la lectura, mediación lectora y escritura creativa resulta eficaz para promover el desarrollo de la **literacidad crítica en educación inicial**.

En primer lugar, en las sesiones de **animación a la lectura**, se observa de manera consistente una alta participación, motivación y disposición por parte de los niños. El uso de recursos lúdicos y sensoriales —como la caja mágica, la dramatización, materiales manipulativos o recursos visuales atractivos— favoreció el interés por los textos y generó un acercamiento significativo a la lectura desde edades tempranas. Estos hallazgos evidencian que la animación constituye una base fundamental para despertar el gusto por la lectura, condición necesaria para procesos posteriores más complejos.

En segundo lugar, las sesiones de **mediación lectora** muestran avances claros en el desarrollo de habilidades vinculadas a la literacidad crítica. A través de preguntas intencionadas y del diálogo, los niños lograron interpretar los textos, relacionarlos con su contexto y emitir opiniones sobre problemáticas cercanas como el cuidado del medio ambiente, el respeto por los animales o la importancia del trabajo colaborativo. Las respuestas del alumnado reflejan procesos iniciales de análisis, reflexión y toma de postura, lo cual confirma que, incluso en edades tempranas, es posible fomentar el pensamiento crítico cuando existe una mediación adecuada.

Por su parte, las actividades de **creación y desarrollo de prerrequisitos lectores y escritores** potenciaron la creatividad, la expresión y habilidades cognitivas y motoras. Se evidenció que propuestas como la decoración, resolución de laberintos, producción gráfica o manipulación de materiales favorecen la motricidad fina, la coordinación visomotora, la secuencialidad y la toma de decisiones. Además, estas actividades permitieron a los niños representar sus ideas, interpretar los contenidos trabajados y reforzar su comprensión desde una perspectiva activa y significativa.

De manera transversal, se identifican **categorías emergentes relevantes**, como la conciencia ambiental, **el trabajo cooperativo**, la **necesidad de fortalecer la autorregulación**, la necesidad de generar **adaptaciones a intereses individuales** y la

importancia de la organización del espacio físico del aula. Estas categorías enriquecen la comprensión del proceso y evidencian que el desarrollo de la literacidad crítica no solo depende de las estrategias didácticas, sino también del contexto, la mediación docente y las características del grupo.

En síntesis, las matrices analizadas demuestran que las secuencias didácticas diseñadas e implementadas son pertinentes y efectivas, ya que no solo promueven el interés por la lectura, sino que también favorecen la comprensión, la reflexión, la creatividad y la construcción de significados en los niños. Esto confirma que la incorporación intencionada de prácticas de animación, mediación y escritura creativa en educación inicial constituye una estrategia válida para el desarrollo temprano de la literacidad crítica.

3.3.2 Resultados de la percepción docente

Las docentes analizaron la guía de manera individual, para un mejor análisis de cada una de las categorías de análisis vinculado con la factibilidad de uso de la propuesta. Las respuestas indicaron las siguientes valoraciones:

En cuanto a la selección de recursos literarios, consideraron muy convenientes tanto por las ilustraciones como por los discursos. Además, valoraron el hecho de tener una heterogeneidad de textos y no limitarse a los clásicos.

Sobre el uso de secuencias didácticas con sesiones de 30 minutos, consideraron adecuado para niños de prebásica en nivel pre4 y nivel de básica preparatoria.

Asimismo, la secuencia de clases de animación, mediación y escritura creativa asociada al desarrollo de prerrequisitos prelectores y escritores fueron catalogados como muy interesantes y adecuados ya que promueve a una vinculación global entre los textos leídos, la motivación, la comprensión de los textos, y ejercicios para los diferentes ámbitos del desarrollo.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de la literacidad crítica, consideraron que es la principal novedad de la propuesta ya que no se suele abordar la lectura crítica desde tan tempranas edades, menos aún, hablar de la lectura desde problemáticas sociales tan diversas como lo evidencia la literatura infantil, siempre que tenga procesos de mediación acertados como los propuestos en el producto.

CAPÍTULO 4

4.1 Discusión y Conclusiones

La presente investigación alcanzó el objetivo propuesto: elaborar una guía didáctica orientada al desarrollo de la literacidad crítica mediante la literatura infantil ecuatoriana para el subnivel de Educación Inicial 2. Este logro se sustenta en la evidencia teórica que destaca la importancia de promover, desde edades tempranas, procesos de literacidad y pensamiento crítico como base para el desarrollo integral infantil (Aceves y Mejía, 2015; Jiménez et al., 2020).

Para cumplir con este propósito, se desarrolló un proceso que integró el análisis del currículo ecuatoriano de educación inicial, el diseño de la propuesta desde enfoques sociocultural y sociocrítico, y la evaluación de su factibilidad. El análisis curricular evidenció la ausencia de orientaciones explícitas para el desarrollo de la literacidad crítica en este nivel, lo cual refuerza la pertinencia de la propuesta. Este hallazgo se alinea con estudios previos que señalan que el currículo ecuatoriano tiende a restringir el desarrollo de la lectura crítica a niveles superiores de la Educación General Básica, subestimando las potencialidades interpretativas y críticas en los primeros años de escolaridad (Arauz et al., 2026).

Asimismo, aunque el currículo de educación inicial presenta fundamentos y orientaciones metodológicas para el desarrollo del lenguaje, estas se centran predominantemente en niveles de comprensión literal desde enfoques cognitivistas y comunicativos, manteniéndose en una dimensión funcional que limita procesos de análisis, reflexión y cuestionamiento. En este sentido, Gamboa et al. (2016) advierten la necesidad de replantear las concepciones tradicionales de la literacidad hacia perspectivas socioculturales y sociocríticas que respondan a las demandas contemporáneas.

Frente a esta necesidad, la guía didáctica propuso una selección intencionada de doce textos como eje central del proceso lector. La selección textual se constituye en un componente clave para promover prácticas auténticas de literacidad crítica, en tanto permite ampliar las posibilidades interpretativas y reflexivas de los estudiantes. En concordancia, Zárate Pérez (2019) señala que la predominancia de textos orientados a la comprensión literal limita el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que Jiménez et al. (2020) enfatizan la importancia de emplear materiales contextualizados y significativos que favorezcan la mediación pedagógica en la primera infancia.

La propuesta incorporó una selección diversa que incluyó textos clásicos (2), latinoamericanos (5) y ecuatorianos (5), lo cual responde a una concepción de la enseñanza literaria como un campo relacional que articula múltiples tradiciones y contextos socioculturales. Esta perspectiva permite superar enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en el canon tradicional, favoreciendo experiencias lectoras más significativas y críticas (Bombini, 2022).

En cuanto a los géneros, se integraron tanto la narrativa como la poesía. La narrativa facilita la construcción de significados, la comprensión de estructuras discursivas y el desarrollo del pensamiento en contextos situados, mientras que la poesía potencia la imaginación, la dimensión simbólica y la experiencia estética (Jiménez et al., 2020; Merino, 2015). La articulación de ambos géneros posibilita experiencias lectoras más integrales y enriquecedoras.

Respecto a las estrategias metodológicas, se optó por el diseño de secuencias didácticas, considerando las características del desarrollo infantil y los tiempos de atención en educación inicial. La literatura reciente reconoce a las secuencias didácticas como una estrategia eficaz para organizar experiencias de aprendizaje progresivas y significativas (Muñoz et al., 2025; Arias, 2025), favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, la participación activa y la construcción del conocimiento en contextos educativos situados.

Cada secuencia se estructuró en tres momentos: animación a la lectura, mediación y escritura creativa, orientados al desarrollo de procesos prelectores y prescriptores. Estos incluyen habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas fundamentales, tales como la coordinación visomotriz, la discriminación sensorial, la atención, la memoria, el desarrollo del lenguaje oral y la intención comunicativa. La incorporación de estrategias didácticas estructuradas e innovadoras contribuye al desarrollo integral del niño, fortaleciendo múltiples dimensiones de su aprendizaje (Alava, 2024).

En relación con la factibilidad de la propuesta, se desarrollaron dos momentos de análisis. El primero consistió en la aplicación de tres secuencias didácticas, cuyos resultados evidenciaron que una intervención pertinente y contextualizada favorece el interés por la lectura, así como la comprensión, la reflexión, la creatividad y la construcción de significados. Estos resultados respaldan la incorporación intencionada de prácticas de animación, mediación y escritura creativa como estrategias válidas para el desarrollo temprano de la literacidad crítica (Lozano y Rubio, 2024).

El segundo momento correspondió a la valoración docente, la cual evidenció una percepción positiva respecto a la pertinencia, aplicabilidad e innovación de la guía, destacando especialmente la diversidad textual, la organización metodológica y la incorporación de la literacidad crítica desde edades tempranas. No obstante, más allá de esta valoración favorable, resulta relevante problematizar el alcance de dicha percepción, considerando que la aceptación de propuestas innovadoras en el ámbito educativo no siempre garantiza su implementación sostenida ni su apropiación pedagógica profunda.

En este sentido, la valoración positiva puede interpretarse como un indicador inicial de viabilidad, pero también como una oportunidad para reflexionar sobre las condiciones institucionales, formativas y culturales que inciden en la práctica docente. Diversos estudios señalan que la incorporación de enfoques sociocríticos en educación inicial requiere no solo de recursos didácticos adecuados, sino también de procesos de formación continua que permitan a los docentes resignificar sus concepciones sobre la lectura, la infancia y el aprendizaje (Jiménez et al., 2020).

Finalmente, la valoración docente abre una línea de discusión sobre el rol del profesorado como agente mediador clave en el desarrollo de la literacidad crítica. La guía, en este sentido, no debe entenderse como un recurso cerrado, sino como una herramienta flexible que requiere de la interpretación, adaptación y contextualización por parte del docente, lo cual implica reconocer su papel activo en la construcción de experiencias lectoras significativas y críticas desde la primera infancia.

Conclusión

Se concluye que la elaboración de una guía didáctica para el desarrollo de la literacidad crítica en Educación Inicial 2 constituye una propuesta pertinente, necesaria y viable frente a las limitaciones del currículo ecuatoriano, el cual continúa privilegiando enfoques funcionales y niveles de comprensión literal. La guía responde a esta brecha al integrar un enfoque sociocultural y sociocrítico, junto con una selección textual diversa y estrategias metodológicas estructuradas que favorecen procesos de interpretación, reflexión y construcción de significados desde edades tempranas. Su carácter práctico facilita su implementación en el aula, contribuyendo al fortalecimiento de prácticas pedagógicas innovadoras en la primera infancia.

Limitaciones y recomendaciones

La investigación presenta limitaciones asociadas al tiempo reducido para la aplicación de la guía, lo cual no permitió desarrollo completo de la propuesta y la evaluación de sus efectos a mediano y largo plazo. Asimismo, desde el punto de vista metodológico, la incorporación de enfoques complementarios, como estudios longitudinales o metodologías mixtas, habría permitido una mayor profundidad analítica y triangulación de resultados.

Adicionalmente, la aplicación se realizó en un único contexto educativo, lo que limita la generalización de los hallazgos debido a la influencia de factores institucionales y socioculturales. En este sentido, se recomienda ampliar el tiempo de intervención, diversificar las estrategias metodológicas y replicar la propuesta en distintos contextos educativos con muestras más amplias, a fin de fortalecer su validez, pertinencia y aplicabilidad en el ámbito de la educación inicial.

Referencias

- Aceves, I., & Mejía-Arauz, R. (2015). *El desarrollo de la alfabetización en los niños*. Desarrollo psico cultural de niños mexicanos, 75–118. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99846346014.pdf>
- Al-Shehri, A. (2024). Interpretive approaches in educational research. *International Journal of Educational Research*, 120, 102225. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102225>
- Álava, M. (2024). Estrategias didácticas innovadoras en educación inicial: impacto en el aprendizaje infantil. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(19). <https://doi.org/10.33996/repsi.v7i19.148>
- Aldaz Brusil, E. F., Granja Véliz, M. A., Chazi Casimba, F. G., Chulde Cabrera, S. V., & Morillo Andrade, P. A. (2024). La literatura infantil y la educación en valores de niños y niñas de educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9114
- Alhazmi, A., & Kaufmann, E. (2022). Exploring lived experiences through phenomenological research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 17(1). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9082033/>
- Almeida, S., Rosero, M., Chiluzza, E., & Castillo, V. (2021). La investigación cualitativa en educación: reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Cognosis*, 6(2), 101–111. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3402>
- Arauz, R., Cobos, C., coronel, M., Narvárez, L., & Avecillas, J. (2026). Prácticas lectoras para el desarrollo de la literacidad crítica en una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca, Ecuador 2025. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 3(1). <https://doi.org/10.71112/95z9mb71>
- Arias, J. (2025). El uso de la secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Educación Universidad de Costa Rica*, 49(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.1147>

- Arredondo, A., Cortella, B., & Eurico, R. (2021). Literatura infantil: una herramienta primordial para el desarrollo de los niños de preescolar. *Revista de Educação Pública*, 30. <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.10089>
- Blasco, A., Cid, E., & Bitrián, I. (2023). Development of reading comprehension through. *Investigacion sobre lectura*, 18(2). <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9241928.pdf>
- Bombini, G. (2022). Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos. *Revista Arbitraria de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay*, (33). <https://revistasic.uy/ojs/index.php/sic/article/view/441>
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cancio Velloso, I., & Soares Tizzoni, J. (2020). Criterios y estrategias de calidad y rigor en la investigación cualitativa. *Ciencias y Enfermería*, 26. <https://doi.org/10.29393/CE26-22CEIS20022>
- Cango-Patiño, G., & Padilla-Celi, C. (2022). La literatura infantil para el desarrollo del lenguaje oral en los niños de educación inicial en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 7(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354970>
- Castro, K., Fierro, L., & Martínez, L. (2021). Hacia una literacidad crítica con enfoque de género en la enseñanza de literatura. *Diálogos sobre Educación*, 12(23), 2–8. <https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/965>
- Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a new research agenda. *Australian Educational Researcher*, 28(2), 1–18. <https://doi.org/10.1007/BF03219750>
- Comber, B. (2015). *Literacy, place, and pedagogies of possibility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735658>

- Curay, J., & Loyola, E. (2024). Canon literario infantil con enfoque sociocultural para la mediación lectora en la Escuela Particular Ensueños. *Revista Arbitraria Multidisciplinaria de Investigación Social Educativa*, 9(32). <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.6.125-144>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1). <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4037>
- González, A., García Ruiz, C. R., & Santisteban Fernández, A. (2021). Hacia un modelo de intervención didáctica en literacidad crítica para la educación infantil. *Nuevas Dimensiones*, 8, 87–107. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.44>
- González Milea, A. (2023). Prácticas de literacidad crítica y ciencias sociales en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *REIDICS*, 12, 163–179. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10>
- González Milea, A. (2024). Promoviendo la literacidad crítica en educación inicial. *Educación Crítica y Estudios Sociales*, 22(2), 123–140. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2024.22.2>
- Henríquez Jiménez, C. D., & Buitrago Acuña, R. A. (2022). Retos y desafíos del teletrabajo en una época de cambio. *InVest. Pensamiento Crítico*, 10(1), 64–86. <https://doi.org/10.37387/ipc.v10i1.277>
- Hernández, E., & González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista electronica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.435021>

- Holguín, D., Castaño, A., & García, M. (2024). Literacidad visual crítica en el aula de español. *Revista Nebrija*. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/567/515>
- Horowitz-Kraus, T., Magaliff, L., Kraus, D., Shapiro, M., Steinberg, T., & Aram, D. (2025). Activaciones de redes neuronales relacionadas con la atención, la función ejecutiva y el procesamiento sensorial mediante la escucha de cuentos por parte de los padres frente a la escucha de experimentador: un estudio de resonancia magnética funcional. *Pediatric research*(99). <https://doi.org/https://www.nature.com/articles/s41390-025-04297-2>
- Huang, C.-H., & Li, I. (2025). Memoria temprana y función ejecutiva como predictores del desarrollo del lenguaje: evidencia de fundamentos cognitivos tempranos en una cohorte taiwanesa. *MDPI*, *12*(11). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/children12111497>
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, *136*(3), 466–478. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>
- Jiménez Albornoz, M. E., Riquelme Arredondo, A. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2019). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. *Educere*, *24*(77), 117–134. https://www.researchgate.net/publication/338754010_Literacidad_como_promocion_del_pensamiento_critico_en_la_Primer_infancia
- Jimenez, M., Anguelica, R., & David, L. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera infancia. *educere revista venezolana de educación*, *24*(77), 117-134. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/356/35663240011/html/index.html>
- Jimenez, M., Riquelme, A., & Londoño, D. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. *educere La revista venezolana de*

educación, 24(77), 117-134.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/356/35663240011/35663240011.pdf>

Lozano, G., & Rubio, M. (2024). La Literatura Infantil y su Incidencia en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Niños de Edad Preescolar. *Ciencia Latina revista multidisciplinaria*, 8(1).
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10088

Martinez, D. (2024). LITERATURA EN EDUCACIÓN INICIAL: UNAPROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE NIVEL JARDÍN DE LA IED DÉBORA ARANGO PÉREZ. *Ciencia latina revista científica multidisciplinar*, VIII(3).
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12266

Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Revista innovación educativa*, 15(67).
https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000100008

Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación educativa*, 15(67).
https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000100008

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador. (2025). *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales de 0–5 años*. Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales de 0–5 años: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>

- Muñoz, K., Ailing, M., Picon, S., & Vincés, L. (2025). Diseño de secuencias didácticas basadas en el aprendizaje por descubrimiento matemático. *Revista científica de innovación educativa y sociedad actual Alcon*, 5(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.801>
- Ramírez, D., & Cardona, Á. (2010). Aprendizaje significativo a través de secuencias didácticas de. *International Journal of Psychological*, 3(2). <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023506011.pdf>
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13674
- Rojas, R. (2022). Literacidad crítica y debate escolar. Estudio en el Bachillerato ETITC – 2022. *leguaje*, 52(2), 4-5. <https://doi.org/https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/13548/17621>
- Segura, F., & Ibarra, N. (2023). Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes. *Revista electronica de la universidad de Oviedo*, 52(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.333-342>
- Sun, Q., Wang, C., Yun, D., & Li, X. (2025). Efectos del desarrollo de la lectura contextualizada digitalmente en el pensamiento creativo de niños en edad preescolar: Un estudio cuasiexperimental. *Revista de psicología experimental infantil*, 259. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2025.106307>
- Valencia, M., Rodríguez, D., & Raga, L. (2023). Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación. *Enunciación*, 28. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/22486798.20568>
- Villao, L., Suárez, T., Suarez, K., Arias, J., & Silbia, M. (2025). La Literatura Infantil como Herramienta de Formación Crítica. *Revista multidisciplinaria ciencia y reflexión*, IV(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.301>
- Yungan, R. Y., Sánchez, P. S., Cando, P. E., & Quinteros, Y. Y. (2023). La observación como instrumento de evaluación de aprendizaje. *Desarrollo*

agropecuario, Tecnológico, empresarial y humanista, 5(3), 1-6.
<https://investigacion.utc.edu.ec/index.php/dateh/article/view/710/978>

Zarate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99).
https://doi.org/https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342019000100181

ANEXOS 1

Análisis currículo ecuatoriano de educación inicial

CATEGORÍAS	CITA LITERAL	ANÁLISIS
Objetivos	<p>“Comprender el significado de palabras, oraciones y frases para ejecutar acciones y producir mensajes que le permitan comunicarse con los demás” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).</p>	<p>1) Se promueve la comprensión.</p> <p>2) Se promueve la interacción social.</p>
	<p>“Mejorar su capacidad de discriminación visual en la asociación de imágenes y signos como proceso inicial de la lectura partiendo del disfrute y gusto por la misma” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).</p>	<p>1) Se promueve a la lectura pictográfica</p>
	<p>“Participar en la producción de textos sencillos potenciando su creatividad e imaginación como preámbulo del proceso de la escritura” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).</p>	<p>1) Promueve a la escritura como forma de expresión</p>

	<p>“Emplear el lenguaje gráfico como medio de comunicación y expresión escrita para cimentar las bases de los procesos de escritura y producción de textos de manera creativa” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).</p>	<p>1) La lectura y la escritura como medio de interacción social.</p>
<p>1) Análisis final de objetivos: El currículo prioriza el desarrollo de habilidades comunicativas básicas, pero no explicita el desarrollo del pensamiento crítico a través del lenguaje, lo que limita el enfoque de la literacidad crítica.</p>		
<p>Destrezas (3-4 años)</p>	<p>“Relatar cuentos, narrados por una persona adulta con la ayuda de los paratextos utilizando su propio lenguaje” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).</p>	<p>1) Favorece el desarrollo de la comprensión oral.</p> <p>2) Utilizar cuentos multimodales ayuda a construir significados.</p> <p>3) Permite la creación de la historia con un lenguaje propio.</p>
	<p>“Responder preguntas sobre un texto narrado por una persona adulta, basándose en los paratextos que observa” (Ministerio de</p>	<p>1) Fortalece la comprensión oral.</p> <p>2) Promueve la escucha activa.</p>

	Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025).	3) Desarrolla la capacidad de interpretación.
	“Contar un cuento con base en sus imágenes sin seguir la secuencia de las páginas” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).	1) Incentiva a la organización de ideas espontáneas. 2) Fortalece la imaginación y potencia la creatividad. 3) Favorece al desarrollo de secuencialidad y coherencia.
	“Comunicarse a través de dibujos de objetos del entorno con algún detalle que lo vuelve identificable, como representación simbólica de sus ideas” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).	1) Desarrollo del pensamiento simbólico. 2) Potencia la memoria visual. 3) Estimula la capacidad de representar ideas.
1) Análisis final: Existe un enfoque en la comprensión literal y la expresión, pero no en la construcción de significado crítico ni en la agencia del niño como intérprete activo.		

Destrezas (4-5 años)	<p>“Relatar cuentos, narrados por una persona adulta, manteniendo la secuencia, sin la ayuda del paratexto” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrolla memoria secuencial. 2) Refuerza la comprensión auditiva. 3) Coherencia y autonomía narrativa.
	<p>“Responder preguntas sobre un texto narrado por una persona adulta, relacionadas a los personajes y acciones principales” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollo de comprensión oral. 2) Promueve la identificación de personajes y acciones relevantes.
	<p>“Contar un cuento con base en sus imágenes a partir de la portada y siguiendo la secuencia de las páginas” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Integra lenguaje oral e interpretación visual. 2) Fomenta la creatividad.
	<p>“Realizar modificaciones del contenido de un cuento relatado por una persona adulta, cambiando partes del él como: acciones y final” (Ministerio de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Fortalece la comprensión. 2) Desarrolla la creatividad. 3) Permite el desarrollo de secuencialidad.

	Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).	
	“Colaborar en la creación de textos colectivos con la ayuda del docente” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).	1) Potencia la creatividad. 2) Favorece el trabajo colaborativo. 3) Fomenta el diálogo.
	“Comunicarse a través de dibujos de objetos con detalles que lo vuelven identificable, como representación simbólica de sus ideas” (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,pp.39-41).	1) Promueve la comprensión e interpretación de ideas. 2) Desarrolla el pensamiento simbólico.
<p>Análisis final: Aunque existen oportunidades para el desarrollo crítico, estas no son intencionalmente orientadas hacia la literacidad crítica, quedando en un nivel creativo más que reflexivo.</p>		
Estrategias metodológicas	<p>Metodología juego trabajo Esta metodología consiste en organizar diferentes espacios o ambientes de aprendizaje, denominados rincones, donde las niñas y los niños juegan en pequeños grupos realizando diversas actividades. Se trata de una metodología flexible que permite atender de mejor</p>	1) Juego como estrategia de aprendizaje. 2) Importancia de los ambientes de aprendizaje.

	<p>manera la diversidad del aula y potenciar las capacidades e intereses de cada estudiante. Los rincones de juego trabajo les permiten aprender de forma espontánea y según sus necesidades (Ministerio de Educación,Deporte y Cultura del Ecuador, 2025,p.48).</p>	<p>3) Metodología flexible</p> <p>4) Atención diversidad</p>
<p>Análisis crítico complementario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El enfoque de juego-trabajo y aprendizaje activo es coherente con la educación inicial y favorece la participación. 2) La flexibilidad metodológica permite adaptar actividades, lo que podría facilitar la inclusión de prácticas de literacidad crítica. 3) Sin embargo, el currículo no orienta explícitamente al docente sobre cómo promover el pensamiento crítico en estos espacios. 4) El juego es concebido como medio de aprendizaje, pero no necesariamente como un espacio para problematizar la realidad o cuestionar significados. <p>Análisis final:</p> <p>Las metodologías ofrecen un potencial alto para la literacidad crítica, pero carecen de lineamientos claros para su desarrollo intencionado.</p>		
	<p>Ambientes y estrategias que el docente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Promueven el aprendizaje activo y significativo. 2) Basado en el juego.

Recursos	debe utilizar para favorecer el aprendizaje.	3) Docente como mediador.
	Organización del espacio y recursos del entorno.	1) El espacio es un elemento pedagógico. 2) Seguro accesible y estimulante. 3) Facilita la experiencia de aprendizaje contextualizada.
Análisis: Los recursos son concebidos de manera general, sin una intencionalidad crítica en la selección ni en su uso pedagógico.		
Evaluación	<p>Evaluación inicial o diagnóstica</p> <p>Técnica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Entrevista – Diálogo 2) Observación <p>Instrumentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ficha de matrícula Cuestionario 2) Ficha de registro 3) Ficha de observación 4) Lista de cotejo 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificación mediante entrevistas, diálogos y observaciones. 2) Permite conocer el contexto familiar. 3) Posibilita la identificación de los niveles de desarrollo 4) Orienta al docente 5) Prioriza el diálogo y la observación.

	<p>Evaluación de proceso:</p> <p>Técnicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Observación 2) Diálogo <p>Instrumentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ficha de observación 2) Registro anecdótico 3) Lista de cotejo 4) Registro formal 5) Portafolio 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Prioriza la observación y el diálogo 2) Acompaña el proceso formativo. 3) Permite la retroalimentación y ajuste de las planificaciones.
	<p>Evaluación final:</p> <p>Técnicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Observación 2) Diálogo <p>Instrumentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Informe final 2) Portafolio 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se enfoca en la observación y el diálogo. 2) Detalla los logros alcanzados. 3) Determina aspectos del desarrollo.
<p>Análisis crítico complementario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La evaluación es formativa, continua y centrada en la observación, lo cual es pertinente en educación inicial. 		

- 2) Sin embargo, se enfoca en el **desarrollo de habilidades y logros**, no en procesos de **pensamiento crítico o interpretación**.
- 3) No existen indicadores que permitan valorar la capacidad del niño para **opinar, cuestionar o reflexionar sobre los textos**.
- 4) La evaluación prioriza el desarrollo integral, pero **no incorpora dimensiones críticas del lenguaje**.

Análisis final:

El sistema de evaluación **no contempla el desarrollo de la literacidad crítica**, lo que dificulta su seguimiento y fortalecimiento.

ANEXOS 2 Guía Didáctica



PRESENTACIÓN

Objetivo de la guía

Proporcionar orientaciones pedagógicas y estrategias didácticas dirigidas a docentes y familias para el desarrollo de la literacidad crítica en niños de Educación Inicial (4 a 5 años), promoviendo la interpretación, el diálogo, la reflexión y la expresión de ideas a partir de la interacción con diversos textos

¿Para quiénes está dirigido?

La presente guía está dirigida a docentes de Educación Inicial y padres de familia de niños de 4 a 5 años, pertenecientes al subnivel de Educación Inicial 2.

Se concibe como un recurso pedagógico que busca articular el trabajo entre la escuela y el hogar, reconociendo que el desarrollo del lenguaje y del pensamiento crítico se fortalece en los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve.

Asimismo, la guía pretende brindar herramientas accesibles y contextualizadas que permitan a los adultos acompañar a los niños en la construcción de significados, promoviendo su participación activa en situaciones de lectura, diálogo y expresión.

Motivación:

El desarrollo de la presente guía surge ante la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en Educación Inicial, los cuales tradicionalmente se han centrado en el desarrollo de habilidades de prelectura y preescritura desde un enfoque principalmente mecánico e instrumental.

Si bien el currículo de Educación Inicial promueve la comprensión, la expresión y la creatividad, se evidencia una limitada incorporación de procesos orientados al desarrollo del pensamiento crítico, tales como la interpretación, el cuestionamiento y la reflexión sobre los textos y la realidad. En este sentido, las prácticas pedagógicas suelen

enfocarse en la identificación de elementos literales, la repetición de información y la producción guiada, dejando en segundo plano la construcción de significado desde la experiencia del niño.

En respuesta a esta problemática, la guía propone una mirada alternativa basada en la literacidad crítica, entendida como la capacidad de interactuar con los textos de manera activa, reflexiva y situada. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura dejan de ser únicamente habilidades técnicas para convertirse en herramientas que permiten al niño comprender su entorno, expresar sus ideas y participar en su contexto social.

De esta manera, la guía busca superar el enfoque tradicional de la enseñanza del lenguaje, incorporando estrategias que fomenten el diálogo, la participación y el pensamiento crítico desde edades tempranas, reconociendo al niño como un sujeto capaz de interpretar, opinar y construir significados.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

¿QUÉ ES LA LITERACIDAD CRÍTICA?

Paulo Freire (1970) plantea que la lectura no se limita únicamente al reconocimiento de signos escritos, sino que implica comprender de forma crítica la realidad social. El autor sostiene que “leer el mundo” antecede a “leer la palabra”, lo que significa que los niños interpretan los textos a partir de sus experiencias, contextos, cultura y realidades. Esta concepción proporciona las bases para entender la lectura como una práctica liberadora, orientada a la reflexión y a la transformación social (Freire, 1970; Mayo, 1995).

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE DESARROLLARLA DESDE EDUCACIÓN INICIAL?

González-Milea (2024), en educación infantil se comprende que la literacidad crítica no constituye únicamente un conjunto de orientaciones pedagógicas que deban incorporarse en el aula. Por el contrario, busca fomentar en los niños la capacidad de entender lo que leen y de sentirse parte de los textos que consumen, a través de preguntas, la identificación de mensajes y el reconocimiento de normas implícitas. De este modo, se impulsa la construcción activa de significados propios, especialmente cuando se cuenta con una adecuada selección de literatura infantil.

¿CÓMO APORTARÁ EN EL FUTURO DE SU EDUCACIÓN?

La literacidad crítica juega un papel fundamental en el futuro de su educación, ya que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas esenciales para desempeñarse en diferentes contextos. Este enfoque no busca fortalecer la comprensión e interpretación de los textos, sino que procura formar sujetos capaces de analizar, reflexionar, cuestionar y participar en la construcción de una sociedad equitativa. Desde esta perspectiva la literacidad crítica tiene el objetivo de favorecer el desarrollo de un

pensamiento crítico, Facilitando que los estudiantes cuestionen la realidad y tomen decisiones conscientes de su entorno. De esta manera, se considera como una herramienta clave para formar personas más reflexivas, autónomas y comprometidas con la transformación social (Rojas, 2022).

¿CUÁL ES EL ROL DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA?

La literatura infantil desempeña un papel clave en el desarrollo de la literacidad crítica al convertirse en un espacio de análisis y reflexión sobre los discursos presentes en los textos. Según Castro et al., 2021, la literacidad crítica permite comprender que los textos no son neutrales, sino que están influenciados por ideologías y contextos socioculturales. En este sentido, se evidencia que, por medio de una buena selección literaria y una mediación docente adecuada, favorecen en los niños la capacidad de interpretar y cuestionar las narraciones, fortaleciendo el pensamiento crítico desde edades tempranas.

INDICE DE LECTURAS Y SECUENCIAS DIDÁCTICAS

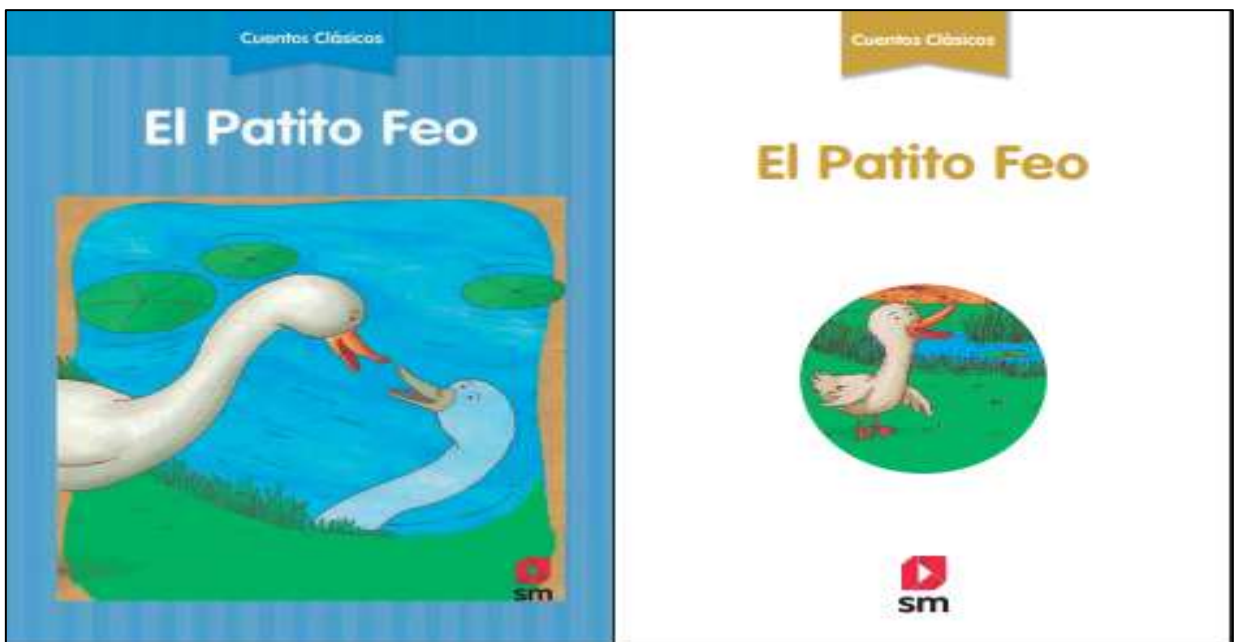
Secuencia 1 "Patito feo".....	1
Secuencia 2¿ A que sabe la luna?.....	8
Secuencia 3 "La vaca estudiosa".....	19
Secuencia didáctica 4. Ecuador	24
Secuencia didáctica 5. Caperucita Roja	35
Secuencia didáctica 6. Choco encuentra una mamá	43
Secuencia didáctica 7. El ratón vaquero	52
Secuencia didáctica 8. Así se hace una mamá	58
Secuencia didáctica 9. Jaguar	67
Secuencia didáctica 10. Adivina	72
Secuencia didáctica 11. Regalos	83
Secuencia didáctica 12. Había una vez una casa	87

SECUENCIA DIDÁCTICA 1

Objetivo:

“Elaborar un análisis crítico desde la teoría de la diversidad en el cuento el patito feo en niños de 4-5 años”

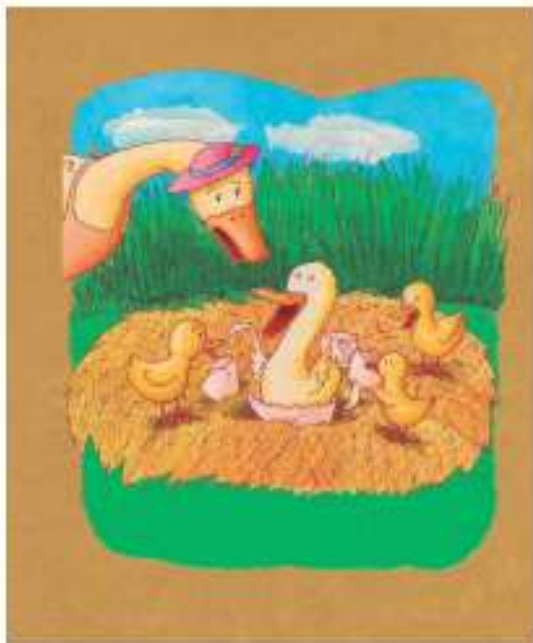
CUENTO: Patito Feo



Era un verano soleado y alegre. Mamá pata estaba muy contenta, porque luego de empollar cuatro huevos ya era hora de que nacieran sus hijitos.



Así fue. Uno tras otro, los tres primeros patitos rompieron el cascarón. Solo había un huevo, más grande que los otros, que no se rompió.



Cuando por fin el huevo se rompió, nació el último patito.
—¡Qué patito más feo, mejor ni lo vea! —pensó la mamá pata—. Pero es mi hijo y lo quiero.

3



El pobre patito se dio cuenta de que su mamá era la única que lo quería, porque sus hermanos lo agarraban a picotazos y no lo dejaban jugar.

4



En la casa vivían una viejita, un gato y una gallina.
Y aunque lo dejaron quedarse un tiempo, no eran muy simpáticos: todos eran mandones.
Así que el pobre patito también se fue.

5



Al salir de la casa, el patito alzó los ojos al cielo y vio unas aves hermosísimas que volaban hacia algún lado.
—¡Son muy bellas! Yo quisiera ser como ellas —pensó.

6



Pronto se fue el otoño y llegó el invierno. El patito tenía tanto frío que creyó que iba a morir. Felizmente un hombre lo recogió y lo llevó a su casa.

11



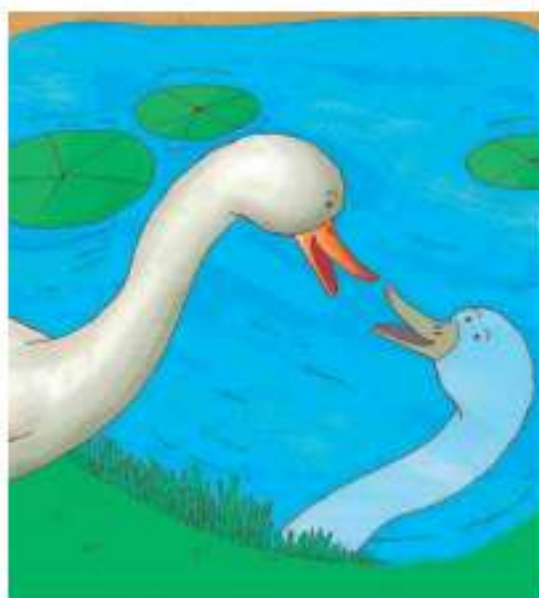
El patito pensó que esta vez le iría mejor, pero no: los dos hijos del buen hombre no lo querían: —¡Qué feo patito, lo hubieras dejado solito! —decían. Y el patito se sentía muy triste.

12



Cuando llegó la primavera, el patito ya había crecido. Entonces decidió seguir su camino. Un día volvió a ver a aquellas aves que le gustaban tanto: estaban regresando de un largo viaje.

13



El campo estaba verde y soleado. El patito se acercó a beber a un estanque, y vio su reflejo en el agua. ¡Qué sorpresa se llevó! ¡Se había convertido en un ave de esas que tanto admiraba!

14



SESIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN LECTORA Y DE COMPRESIÓN LITERAL E INFERENCIAL.

Anticipación: actividades de prelectura

El docente muestra la portada del relato y pregunta:

¿De qué creen que trata el cuento?

¿Qué personajes creen que habrá en esta historia?

¿Alguien ha conocido alguna vez un patito? ¿Cómo es?

Construcción: narración comprensiva

El docente presenta el cuento utilizando títeres de los personajes (patito, mamá pata, animales). Realiza la narración de forma expresiva, utilizando diferentes voces, movimientos y gestos para captar la atención de los niños.

Consolidación: actividades de poslectura

Luego de la lectura, en una caja mágica introducimos preguntas que sacaremos al azar.

- ¿Quién es el personaje principal?
- ¿Dónde ocurre la historia?
- ¿Qué le decían al patito?
- ¿Quiénes aparecen en el cuento?
- ¿Qué pasa al final?
- ¿Por qué los otros animales no querían al patito?
- ¿Cómo crees que se sentía el patito?
- ¿Qué pasaba cuando lo rechazaban?
- ¿Por qué el patito se fue?
- ¿Qué cambió al final de la historia?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA.

Anticipación: memoria y evocación del relato

El docente vuelve a contar la historia; sin embargo, en esta ocasión invita a que los niños tengan una participación activa, promoviendo intervenciones orales para completar ideas, plantear preguntas, realizar cambios en la trama y la representación de personajes. Esta dinámica favorece la construcción colectiva del significado del texto y su análisis.

Construcción: reflexión crítica sobre el relato.

Para favorecer esta dinámica y profundizar en el análisis y la reflexión la docente planteara las siguientes preguntas:

- ¿Está bien tratar mal a alguien por ser diferente?
¿Por qué crees que los animales lo rechazaban?
- ¿Alguna vez alguien te ha tratado mal?
- ¿Cómo debemos tratar a los demás?
- ¿Qué hubieras hecho tú si fueras el patito?

Consolidación: Práctica de dibujo (preescritura).

Elige tu animal preferido y píntalo, dándole características originales y hermosas que, para ti, harían de ese animal un personaje único.

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: Socialización grupal de sus animales “diferentes”

Los niños muestran sus dibujos a sus compañeros y forman grupos según el tipo de animal. Luego, conversan entre ellos sobre las características de sus creaciones.

Construcción: Ejercicio de desarrollo de prerrequisitos

Descubre cuál es tu personaje diferente

La docente entregará un dibujo para unir con puntos que les dará un personaje diferente a lo normal. Los niños tendrán que descubrir lo que se crea.

Consolidación: practica oral y desarrollo de la literacidad crítica

Cada niño debe exponer por qué es maravilloso que todos seamos diferentes.

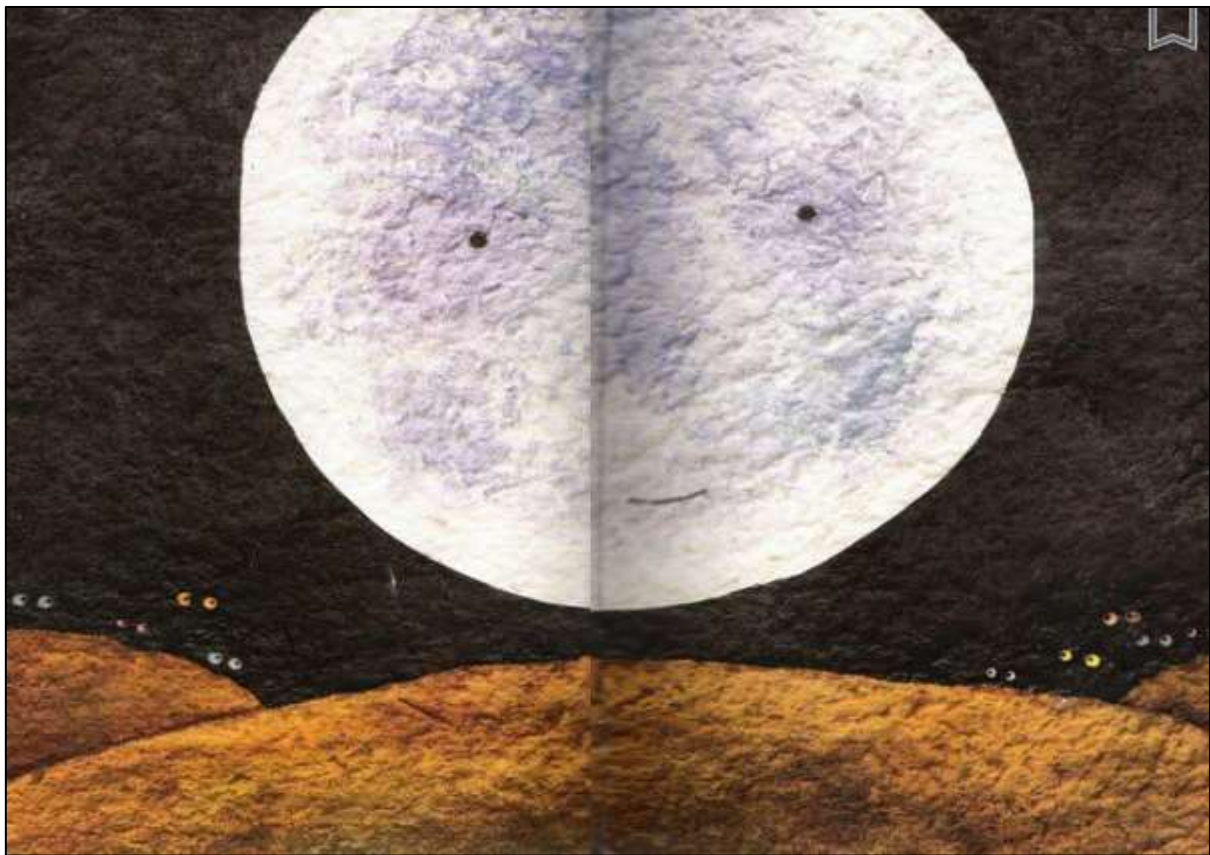
SECUENCIA DIDÁCTICA 2

Objetivo:

Desarrollar la literacidad crítica mediante el análisis del cuento **¿A qué sabe la luna?**, promoviendo la reflexión sobre **la cooperación**, el trabajo en equipo y la importancia de ayudar a los demás **en niños de 4 a 5 años**.

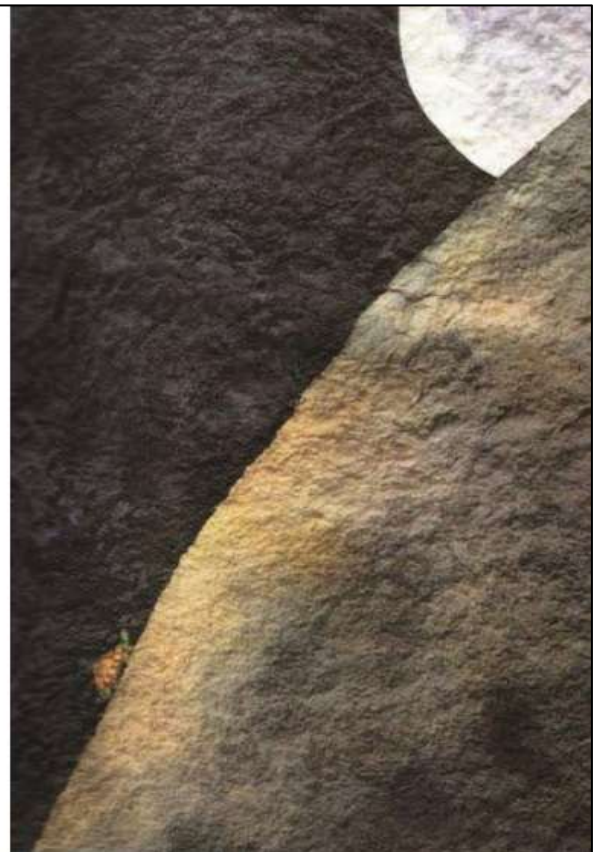
cuento:

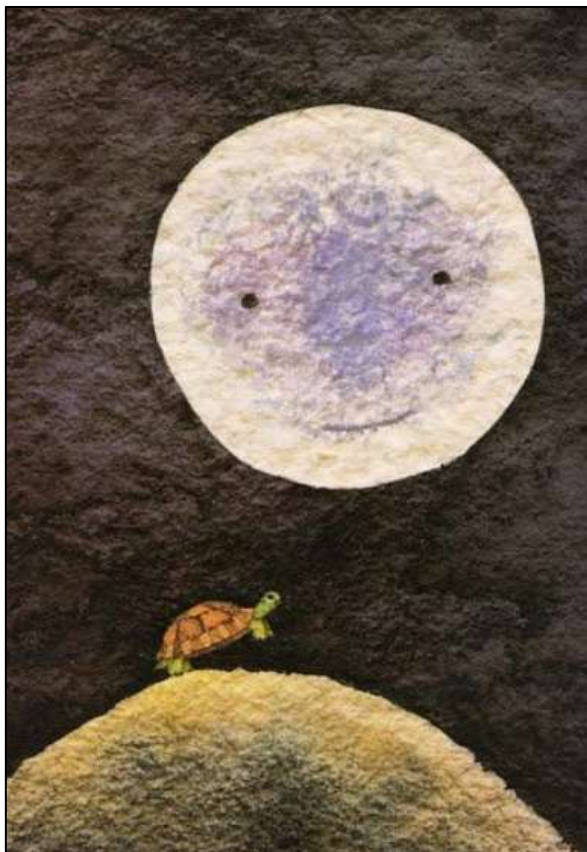




Hacia mucho tiempo que los animales
deseaban averiguar a qué sabía la luna.
¿Sería dulce o salada?
Tan sólo querían probar un pedacito.
Por las noches, miraban ansiosos hacia el cielo.
Se estiraban e intentaban cogerla,
alargando el cuello, las piernas y los brazos.
Pero todo fue en vano,
y ni el animal más grande
pudo alcanzarla.

Un buen día, la pequeña tortuga
decidió subir a la montaña más alta
para poder tocar la luna.





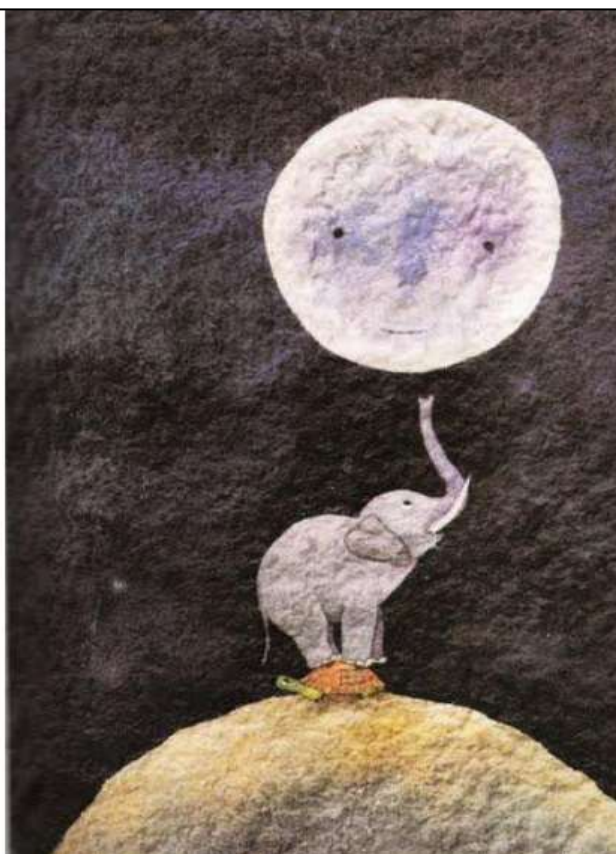
Desde allí arriba, la luna estaba más cerca;
pero la tortuga no podía tocarla.

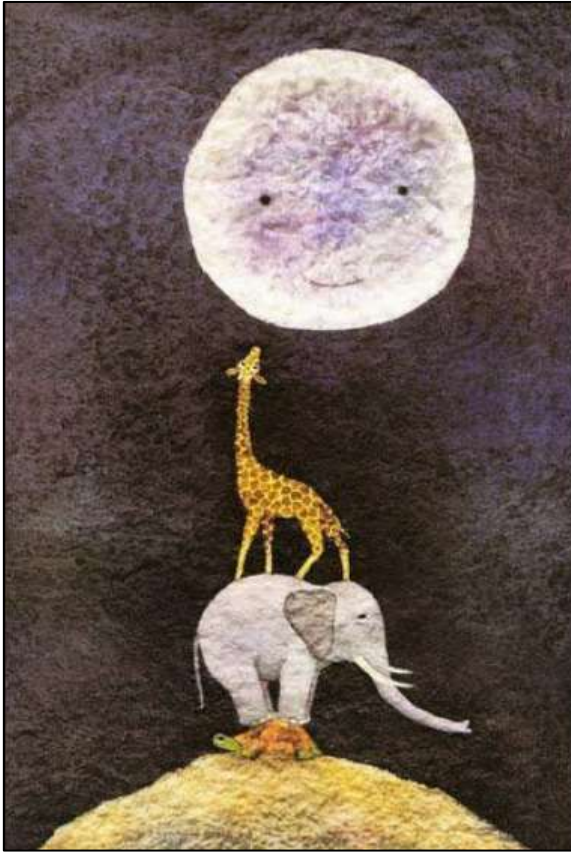
Entonces, llamó al elefante.



-Si te subes a mi espalda,
tal vez lleguemos a la luna.
Esta pensó que se trataba de un juego
y, a medida que el elefante se acercaba,
ella se alejaba un poco.

Como el elefante no pudo tocar la luna,
llamó a la jirafa.





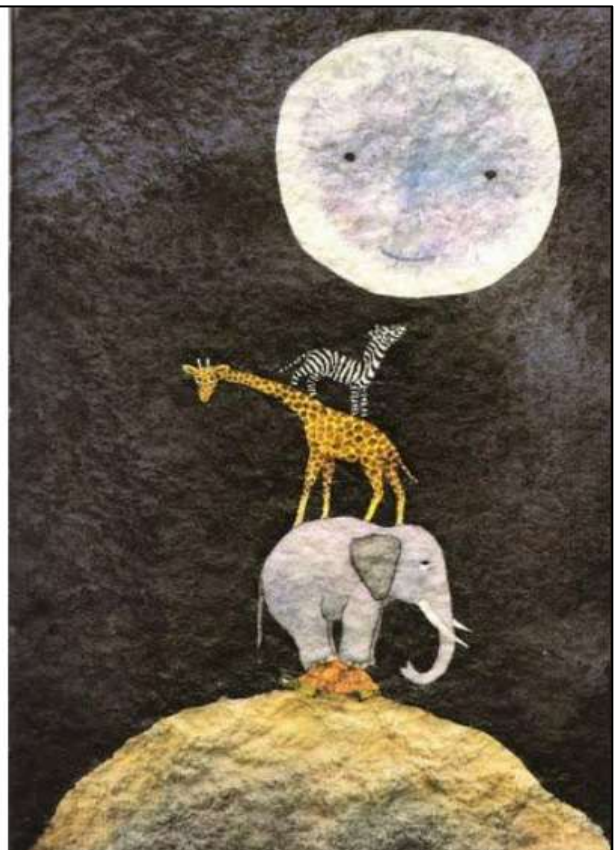
- Si te subes a mi espalda,
a lo mejor la alcanzamos.
Pero al ver a la jirafa, la luna se distanció un poco más.
La jirafa estiró y estiró el cuello cuanto pudo,
pero no sirvió de nada.

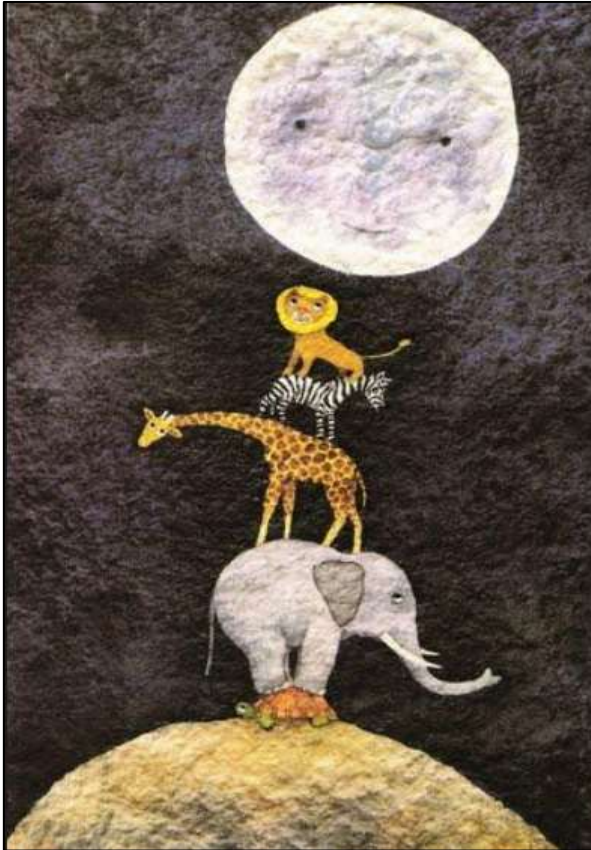
Y llamó a la cebra.



- Si te subes a mi espalda,
es probable que nos acerquemos más a ella.
La luna empezaba a divertirse con aquel juego,
y se alejó otro poquito.
La cebra se esforzó mucho mucho,
pero tampoco pudo tocar la luna.

Y llamó al león.





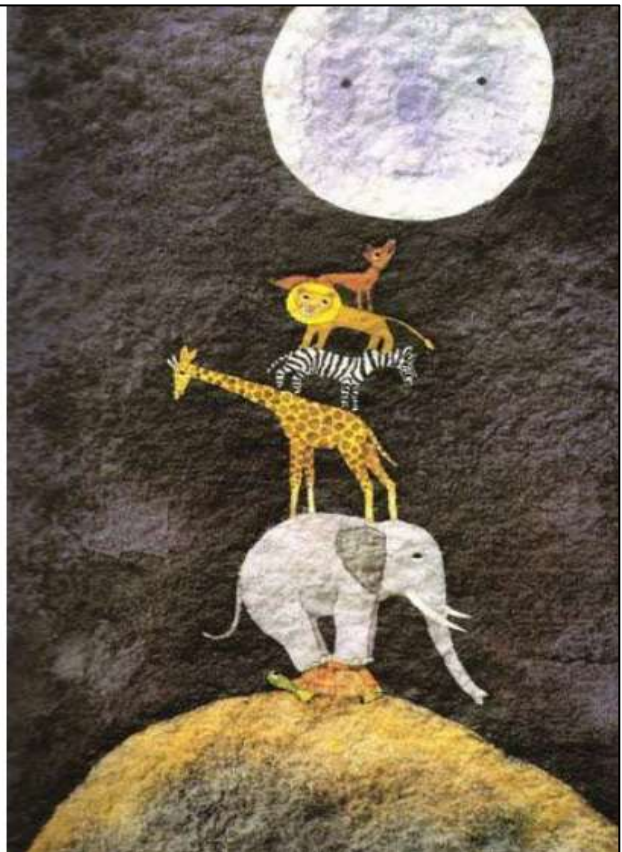
-Si te subes a mi espalda,
quizá podamos alcanzarla.
Pero cuando la luna vio al león,
volvió a subir algo más.

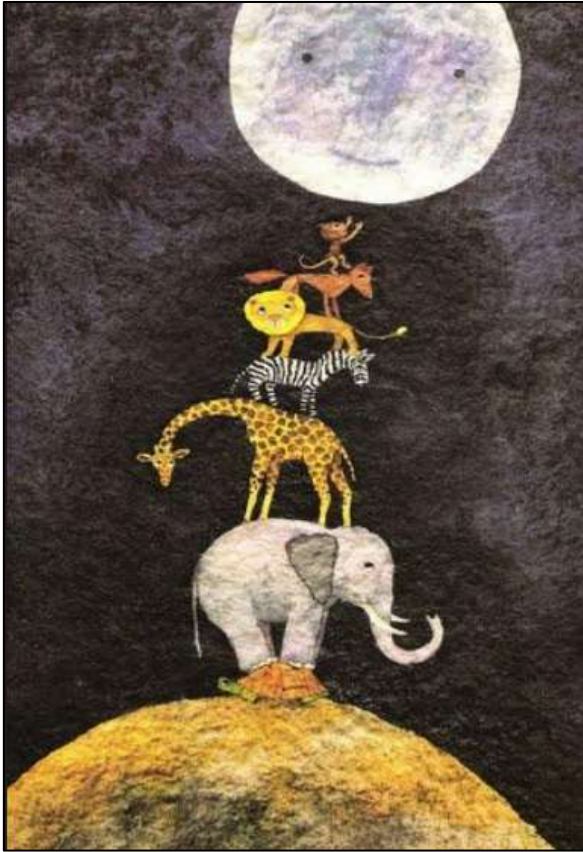
Tampoco esta vez lograron tocar la luna,
y llamaron al zorro.



- Verás como lo conseguimos
si te subes a mi espalda -dijo el león.
Al avistar al zorro,
la luna se alejó de nuevo.
Ahora sólo faltaba un poquito de nada para tocar la luna,
pero esta se desvanecía más y más.

Y el zorro llamó al mono.





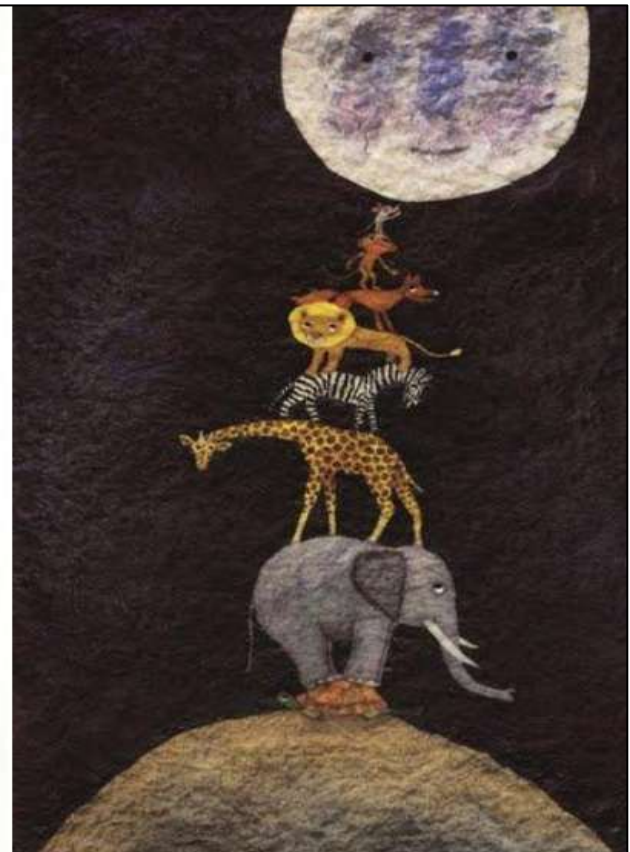
- Seguro que esta vez lo logramos.
¡Anda, súbete a mi espalda!
La luna vio al mono y retrocedió.
El mono ya podía oler la luna,
pero de tocarla, ¡ni hablar!

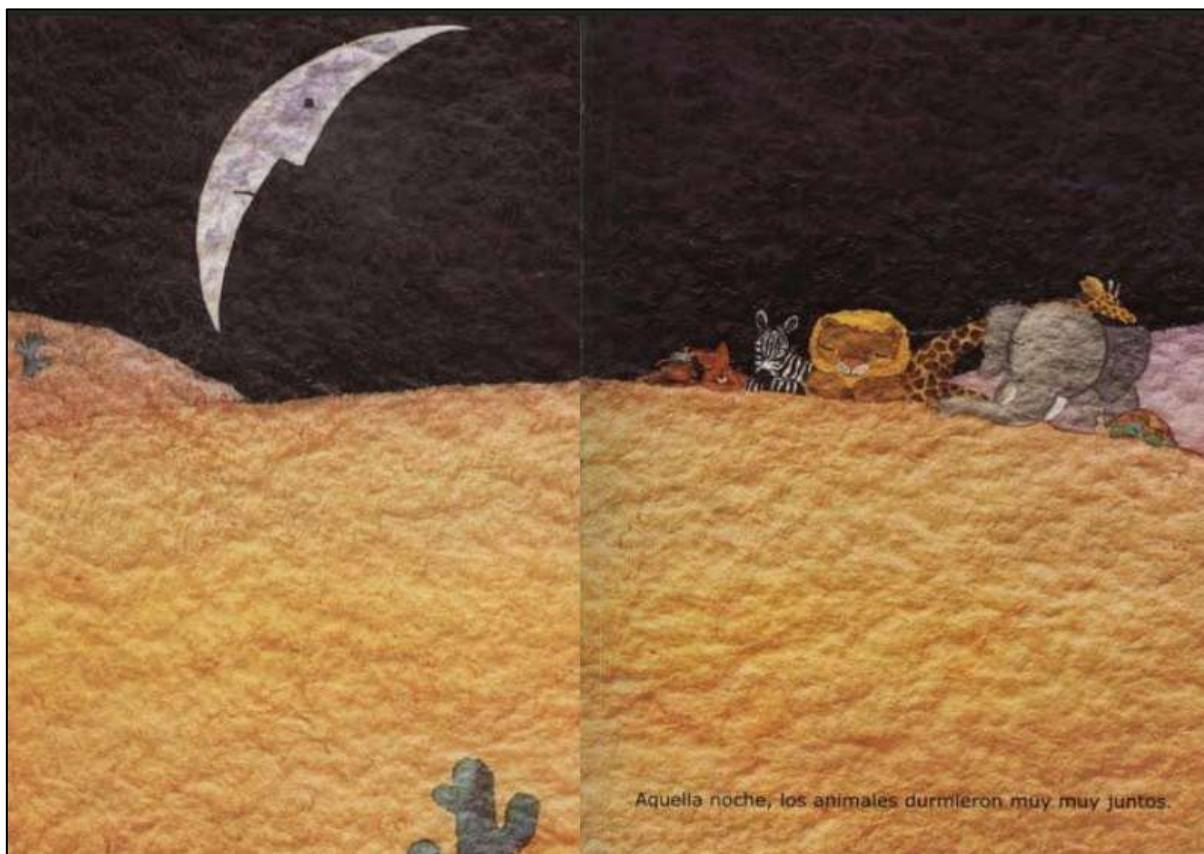
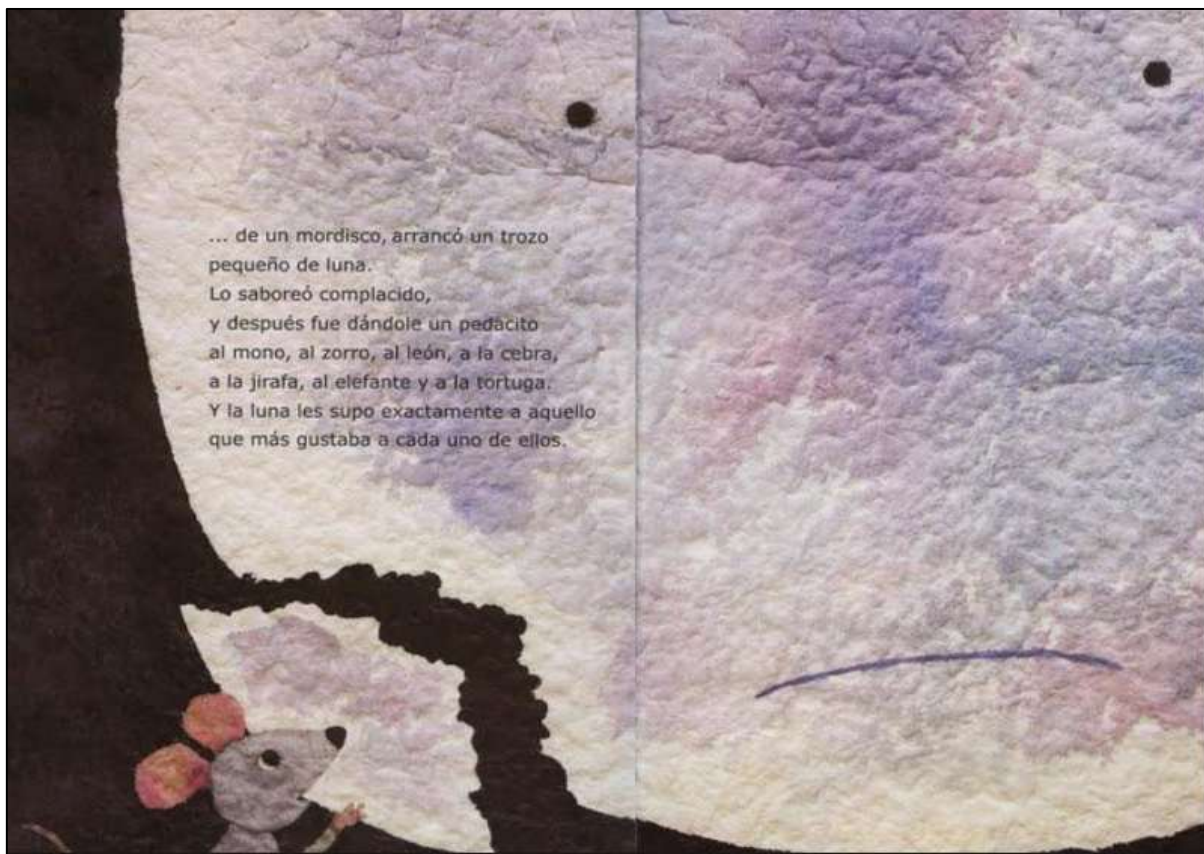
Y llamó al ratón.

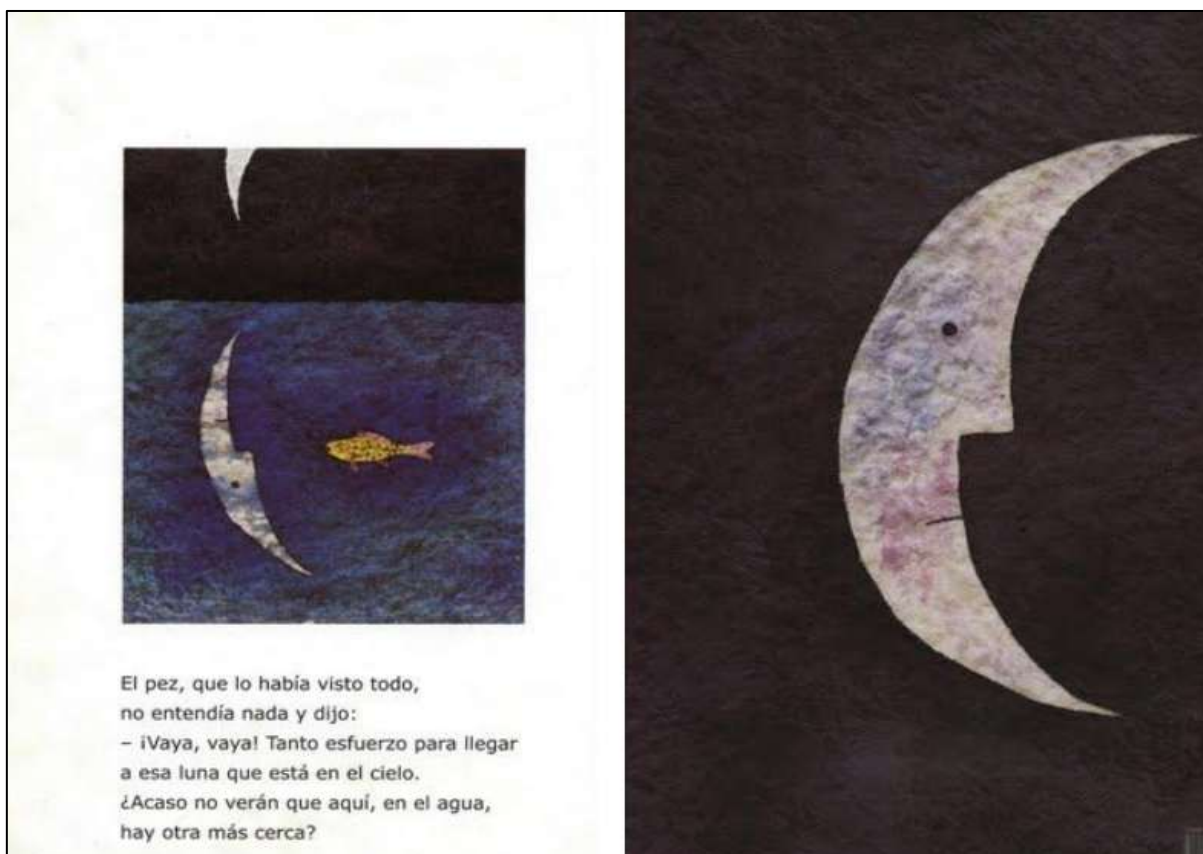


- Súbete a mi espalda
y tocaremos la luna.
Esta vio al ratón y pensó:
- Seguro que un animal tan pequeño
no podrá cogerme.
Y como empezaba a aburrirse con aquel juego,
la luna se quedó justo donde estaba.

Entonces, el ratón subió por encima
de la tortuga,
del elefante,
de la jirafa,
de la cebra,
del león,
del zorro,
del mono
Y ...







SESIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN LECTORA Y DE COMPRENSIÓN LITERAL E INFERENCIAL

Anticipación: actividades de prelectura

La docente presenta una luna grande y llamativa y genera curiosidad:

Preguntas:

- ¿Han visto la luna? ¿Cuándo aparece?
- ¿Creen que la luna está cerca o lejos?
- ¿Se puede tocar o alcanzar?
- ¿A qué creen que podría saber la luna?

Construcción: narración comprensiva

La docente narra el cuento con apoyo de material visual (animales), utilizando voz expresiva, gestos y dramatización.

Hacer pausas breves durante el cuento para preguntas como:

- ¿Qué creen que pasará ahora?
- ¿Este animal podrá alcanzar la luna?

Consolidación: actividades de poslectura

Preguntas:

- ¿Qué querían alcanzar los animales?
- ¿Qué animales aparecieron?
- ¿Cómo lograron alcanzar la luna?
- ¿Por qué la tortuga pidió ayuda?
- ¿Qué pasaría si no se ayudaban?
- ¿Creen que fueron buenos compañeros? ¿Por qué?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA.

Anticipación: evocación del relato

La docente vuelve a contar y dramatizar la historia, pero ahora los niños participan completando frases, representando animales e imitan acciones.

Construcción: Reflexión crítica

Preguntas:

- ¿Por qué los animales lograron alcanzar la luna juntos?
- ¿Qué hubiera pasado si uno no ayudaba?
- ¿Es importante ayudar a los demás? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez han ayudado a un amigo?

Consolidación: Aprendizaje vivencial

Actividad: “La torre de los animales”

La docente propone a los niños la construcción de una torre utilizando bloques o cajas junto con figuras de los animales del cuento. La actividad se desarrollará de manera **cooperativa**, promoviendo la participación activa de todos los niños.

Cada niño tendrá la oportunidad de colocar un bloque o una figura, siguiendo turnos y colaborando con sus compañeros, con el propósito de construir una torre alta que represente el esfuerzo de los animales por alcanzar la luna. La docente guiará el proceso, reforzando la importancia del respeto, la cooperación y el trabajo en equipo.

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: conversación del cuento

La docente muestra imágenes de los animales del cuento ¿A qué sabe la luna? y conversa con los niños:

- ¿Qué querían alcanzar los animales?
- ¿Qué animales participaron en la historia?
- ¿Recuerdan cuántos animales ayudaron?

Construcción: ejercicio de desarrollo de prerrequisitos lógico- matemáticos

Actividad: “El camino hacia la luna”

De manera cooperativa, los niños, con la guía de la docente, colocan en el piso las imágenes de los animales del cuento, organizándolas para formar un camino que llegue hasta la luna. Durante la actividad, observan y ordenan los animales, favoreciendo la participación de todos.

Una vez formado el camino, cada niño cuenta cuántos animales hay y, al llegar a la luna, la decoran de forma conjunta utilizando diferentes materiales como algodón, papel, crayones o pegatinas.

Consolidación: práctica oral y literacidad crítica**Actividad: “Llegamos a la luna”**

La docente invita a los niños a observar el trabajo realizado (camino y luna decorada) y promueve un diálogo sencillo y guiado.

Preguntas:

- ¿Qué hicimos primero?
- ¿Fue fácil o difícil?
- ¿Quién te ayudó?
- ¿Te gustó trabajar con tus amigos?

Cierre:

La docente refuerza el mensaje del cuento:

“Cuando trabajamos juntos, podemos lograr cosas importantes, como llegar a la luna.”

SECUENCIA DIDÁCTICA 3**Objetivo:**

“Promover el desarrollo de la **literacidad crítica** en niños de 4 a 5 años mediante el poema “*La vaca estudiosa*” de María Elena Walsh, reflexionando sobre **el respeto y el derecho de todos a aprender**”

Poema: “La vaca estudiosa”

Autora: María Elena Walsh



Había una vez una vaca
en la Quebrada de Humahuaca.
Como era muy vieja,
muy vieja, estaba sorda de una oreja.
Y a pesar de que ya era abuela
un día quiso ir a la escuela.
Se puso unos zapatos rojos,
guantes de tul y un par de anteojos.
La vio la maestra asustada
y dijo: - Estas equivocada.

Y la vaca le respondió:
 ¿Por qué no puedo estudiar yo?
 La vaca, vestida de blanco,
 se acomodó en el primer banco.
 Los chicos tirábamos tiza
 y nos moríamos de risa.
 La gente se fue muy curiosa
 a ver a la vaca estudiosa.
 La gente llegaba en camiones,
 en bicicletas y en aviones.
 Y como el bochinche aumentaba
 en la escuela nadie estudiaba.
 La vaca, de pie en un rincón,
 rumiaba sola la lección.
 Un día toditos los chicos
 se convirtieron en borricos.
 Y en ese lugar de Humahuaca la
 única sabia fue la vaca.

SESIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN LECTORA Y DE COMPRENSIÓN LITERAL E INFERENCIAL

Anticipación: actividades de prelectura

Antes de que los niños entren al aula, la docente coloca en el piso **huellas de vaca hechas con papel** que conducen hacia **una caja mágica ubicada en un rincón del aula**.

Al ingresar, la docente expresa con sorpresa:

“¡Niños, miren! ¿De quién creen que serán estas huellas?”

La docente invita a los niños a **seguir las huellas** hasta llegar a la caja mágica. Luego les propone **explorar su interior**. Dentro de la caja encuentran:

- unos anteojos grandes

- unos zapatos rojos
- un cuaderno
- una imagen o peluche de una vaca

Después de observar los objetos, la docente formula algunas preguntas para despertar la curiosidad:

- ¿Por qué creen que una vaca tiene un cuaderno?
- ¿Será que quiere aprender algo?
- ¿Creen que una vaca puede ir a la escuela?

Finalmente, la docente comenta:

“Hoy vamos a conocer la historia de **una vaca muy especial que quería estudiar.**”

Construcción: narración comprensiva

La docente presenta el poema “**La vaca estudiosa**” de **María Elena Walsh** mediante una **canción acompañada de imágenes** que ilustran los momentos más importantes de la historia. Mientras se canta la canción, se muestran imágenes de la vaca, la escuela y los objetos que aparecen en el relato para facilitar la comprensión de los niños. Además, la docente utiliza gestos, cambios en el tono de voz y algunos elementos visuales como anteojos y un cuaderno para representar a la vaca y hacer la actividad más dinámica y significativa. (Podría la docente utilizar algún material multimedia del poema musicalizado y que está disponible en las redes).

Consolidación: actividades de poslectura

Luego de la lectura, en una caja introducimos preguntas que sacaremos al azar.

- ¿Quién es el personaje principal de la historia?
- ¿Qué quería hacer la vaca?
- ¿Por qué se sorprendieron los niños de la escuela?

- ¿Qué hizo la vaca para poder estudiar?
- ¿Por qué creen que la vaca quería aprender, aunque fuera diferente?
- ¿Cómo se sintieron los niños cuando vieron a la vaca en clase?
- ¿Qué nos enseña esta historia sobre aprender y respetar a los demás?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA.

Anticipación: evocación del relato

La docente recuerda la historia de la vaca: muestra nuevamente los objetos de la caja mágica (peluche, anteojos, zapatos rojos, cuaderno) y dice:

“Niños, ¿recuerdan a nuestra vaca que quería estudiar? Hoy vamos a escuchar la historia otra vez y a pensar juntos sobre lo que hizo y lo que todos podemos aprender.”

Se invita a los niños a **participar activamente**, respondiendo oralmente a preguntas sencillas mientras la docente vuelve a narrar el poema de manera expresiva:

- ¿Qué hizo la vaca cuando llegó a la escuela?
- ¿Qué dijeron los niños al verla?
- ¿Por qué creen que la vaca insistió en estudiar?

Construcción: Reflexión crítica sobre el relato

Para favorecer esta dinámica y profundizar en el análisis y la reflexión la docente planteara las siguientes preguntas.

- ¿Está bien burlarse o decir cosas malas a alguien que es diferente?
- ¿Por qué creen que los niños se sorprendieron o se rieron de la vaca?
- ¿Qué podemos hacer si alguien que ya es mayor, o viejito, quiere aprender algo nuevo?
- ¿Alguna vez alguien te trató mal? ¿Cómo te sentiste?
- ¿Qué opinas si tu mami, papi abuelitos quieren estudiar algo nuevo?

- ¿Qué te gustaría a ti aprender cuando ya seas viejito?

Consolidación: Práctica “La escuela de los animales”

La docente coloca **los animales y los objetos de la escuela** (libros, cuadernos, anteojos, zapatos) en un rincón del aula, formando un pequeño “escenario de escuela”. Cada niño elige **un animal** y lo ubica en la “escuela”, agregando los objetos que cree que su animal necesita para aprender, siguiendo el ejemplo de la vaca del poema, luego se realizan preguntas sencillas para fomentar la reflexión:

- ¿Qué necesita tu animal para aprender?
- ¿Quién acompaña a tu animal en la escuela?
- ¿Cómo se siente tu animal mientras estudia?

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: “Recordando a la vaca”

La docente muestra los objetos de la vaca (peluche, anteojos, zapatos, cuaderno) y recuerda la historia. Breve diálogo para recordar lo que hizo la vaca y cómo aprendió cosas nuevas.

Construcción: Ejercicio de desarrollo de prerrequisitos.

La docente coloca la vaca como protagonista y cada niño elige un animal amigo para crear su historia. Con **materiales de texturas** (papel, fieltro, algodón, telas), los niños decoran su animal y lo colocan junto a la vaca. Se reflexiona mientras trabajan:

- ¿Qué hace especial a la vaca?
- ¿Cómo ayudan los otros animales a la vaca a aprender?

Consolidación: practica oral y desarrollo de la literacidad crítica

Cada niño debe exponer por qué es maravilloso que todos seamos diferentes

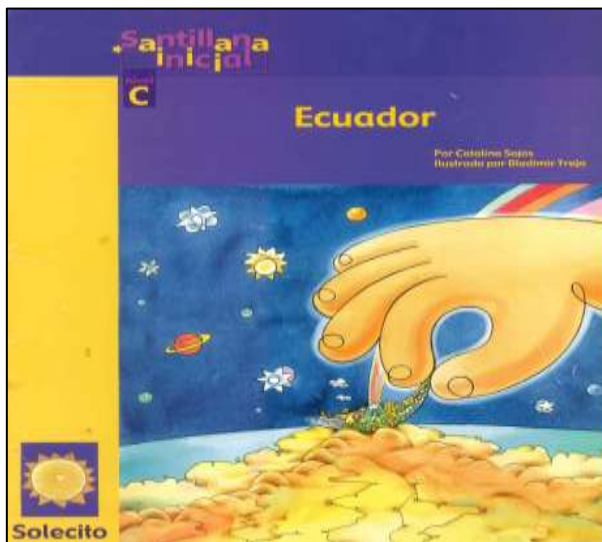
SECUENCIA DIDACTICA 4

Objetivo:

Promover el desarrollo de la literacidad crítica en niños de 4 a 5 años mediante el poema “Ecuador” de Catalina Sojos, fomentando el reconocimiento de la identidad, el sentido de pertenencia.

Cuento: “Ecuador”

Autora: Catalina Sojos.



Texto original
Escrito
por Catalina Sojos
Ilustrado por Bladimir Trejo

En esta edición
© 2008 - todos los derechos reservados -
Elbow Arroyo 1033, A.T. y zona de El Guano
Tumbaco, Quito - Ecuador - 2008 2008
Quito-Ecuador

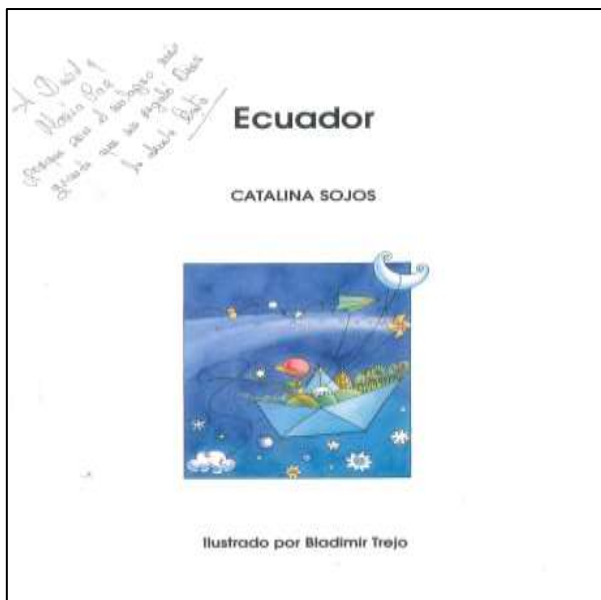
Comité editorial:
Fernando Delgado
Eduardo Acosta
Ana Lucía de Guzmán
Marta Elena Ramírez de Vique
Asesores:
Lorena Rojas
Antonio Cordero
Piedad Rodríguez

Comité editorial de producción:
Eduardo Acosta
Diana Acosta
Ana Lucía de Guzmán
Marta Elena Ramírez de Vique

Comité editorial de arte:
Fernando Delgado
Ilustraciones:
Bladimir Trejo
Juan Carlos

Diseño: María del Sol
Diseño de arte: Olaya
Diseño: Agui

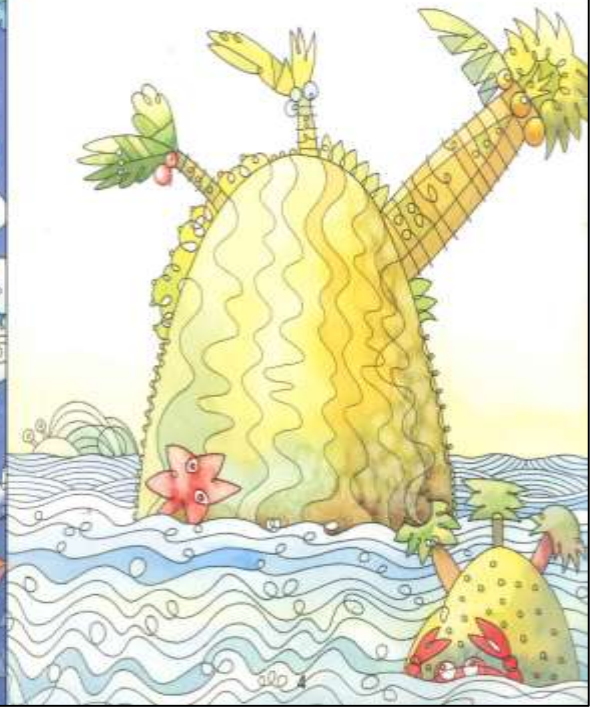
Este libro fue financiado, impreso y
distribuido por el Estado del Ecuador.
Es propiedad del Estado del Ecuador.
No se permite su venta, ni su explotación
económica, ni su explotación comercial,
ni su explotación industrial, ni su explotación
intelectual, ni su explotación por cualquier otro
medio, ni su explotación por cualquier otro
modo.



Cuando Dios creó el mundo
hizo un país chiquitito.



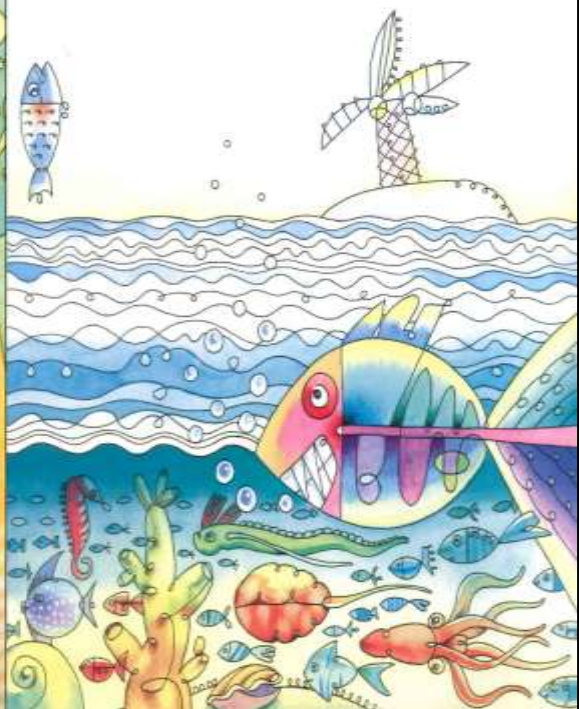
Este tenía de todo:
islas,



montañas,



mares,





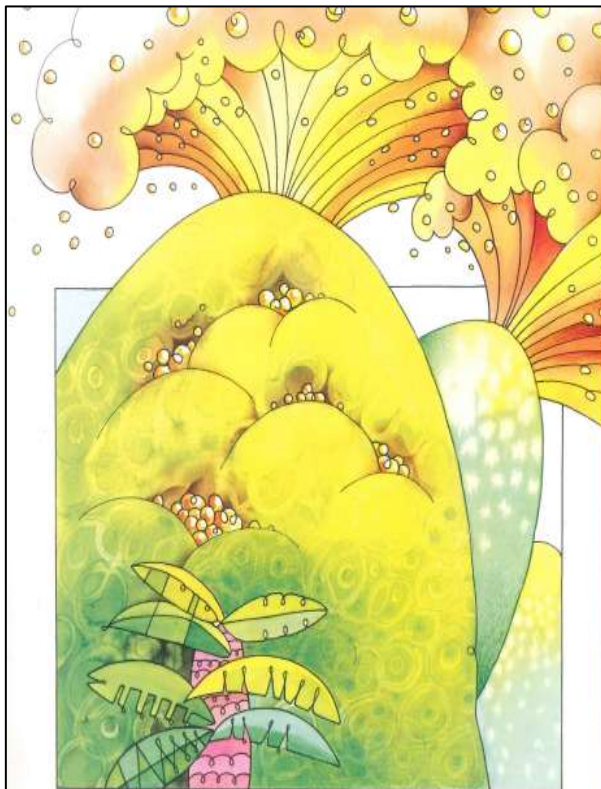
y también
unas selvas tropicales.

7



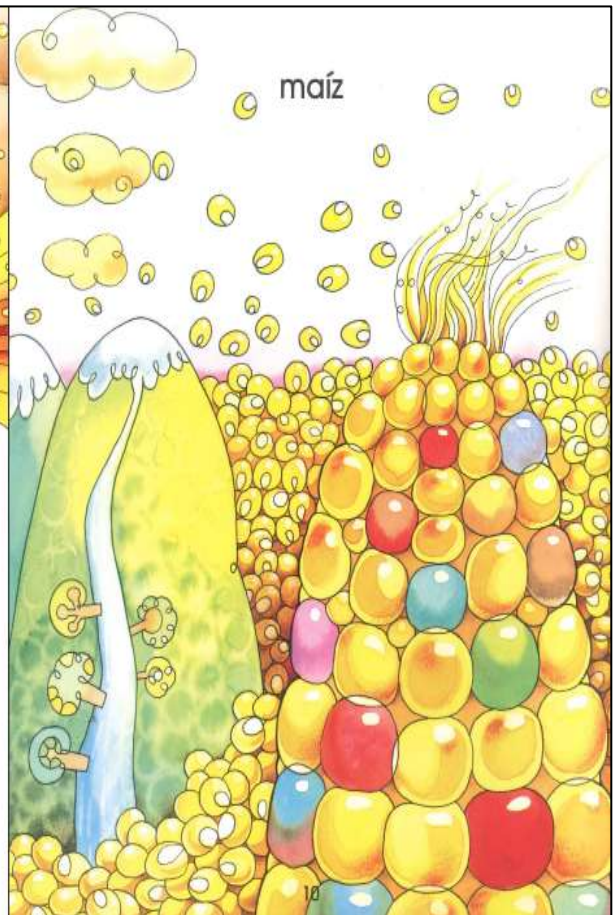
Era un país gordinflón.

8



Sus montañas reventaban de oro,

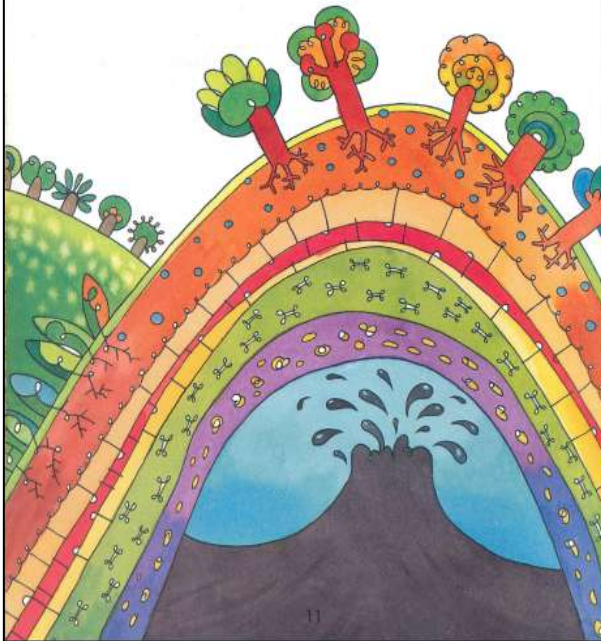
9



maíz

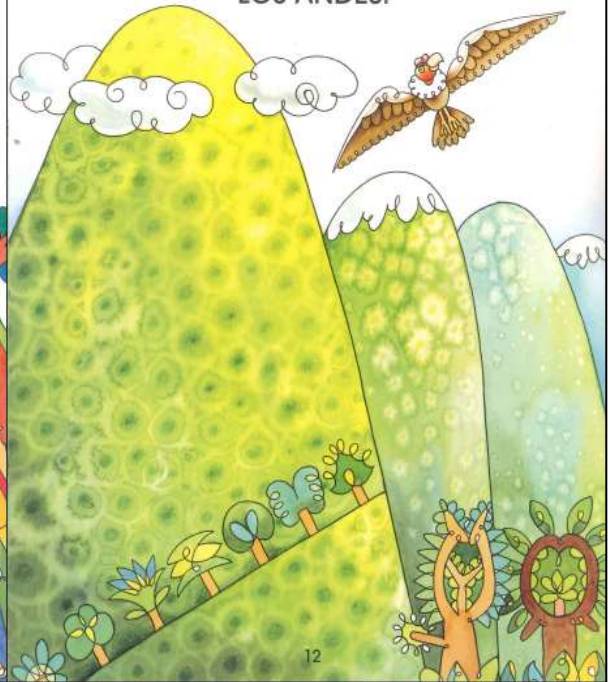
10

y petróleo.



11

A esas montañas gigantes las llamaron
LOS ANDES.



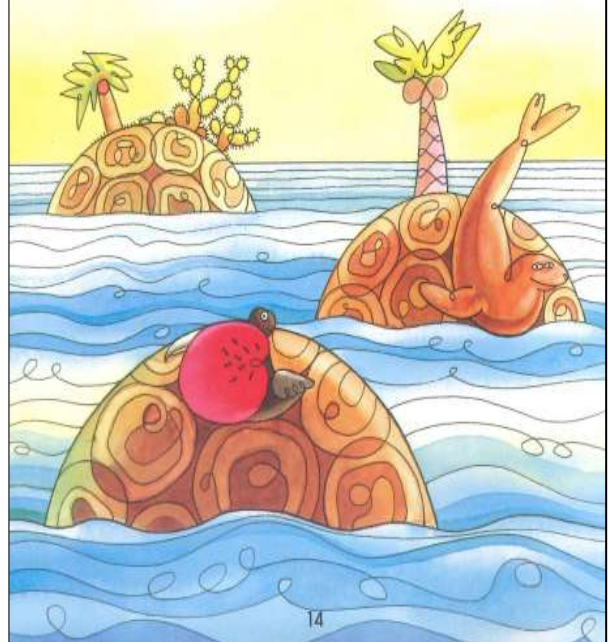
12



Era un país muy travieso.

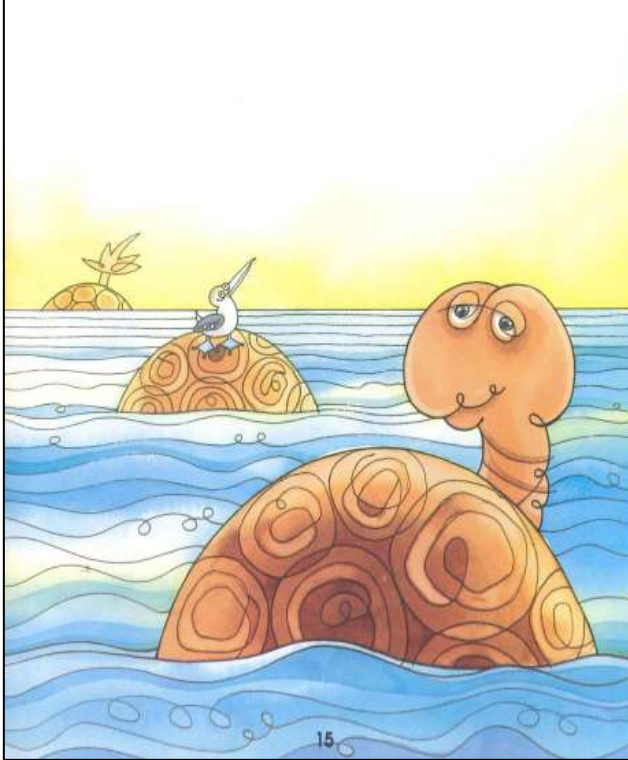
13

En sus islas encantadas
se escondían las tortugas,

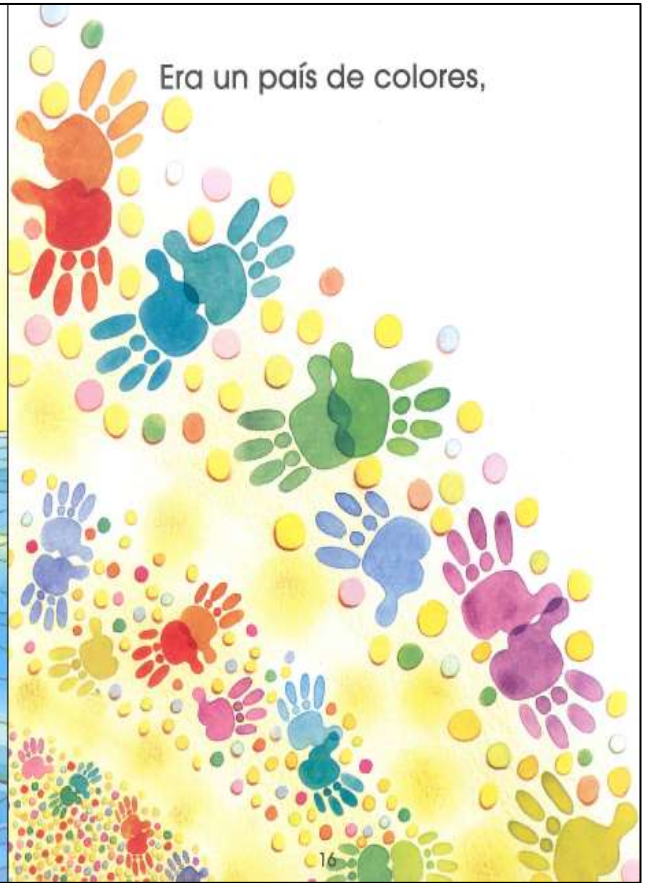


14

y les decían GALÁPAGOS.



Era un país de colores,

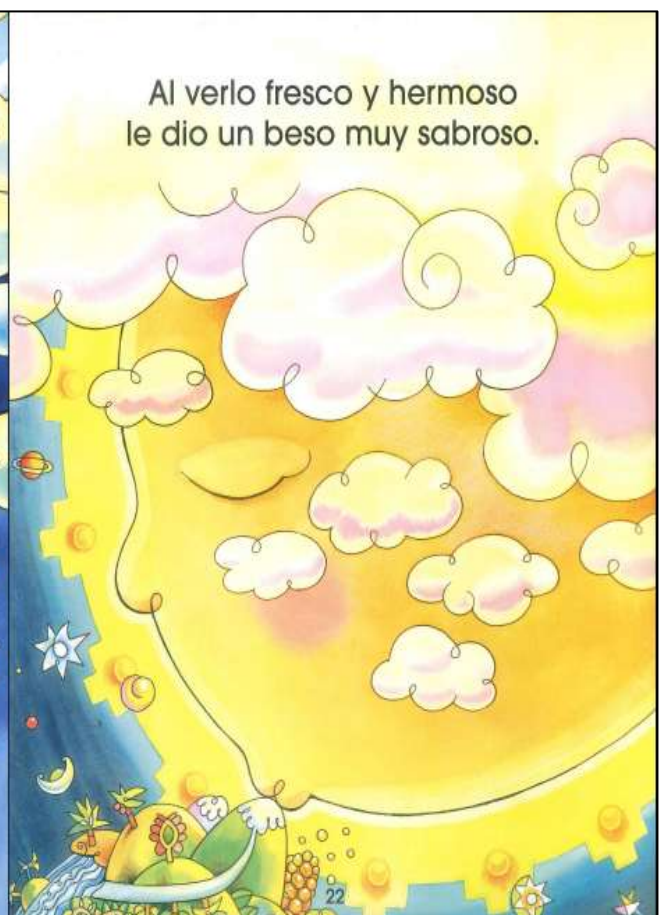
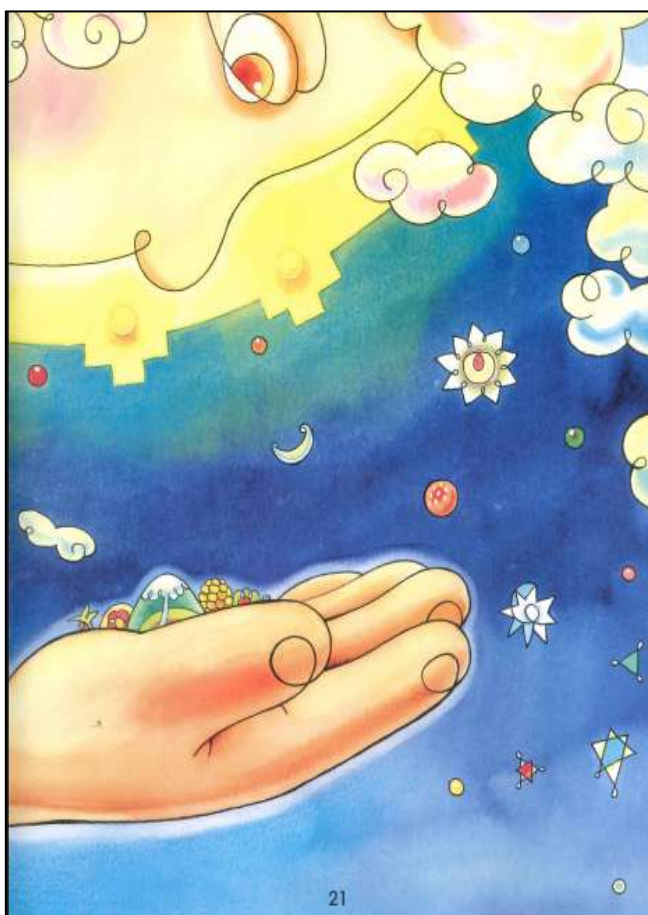
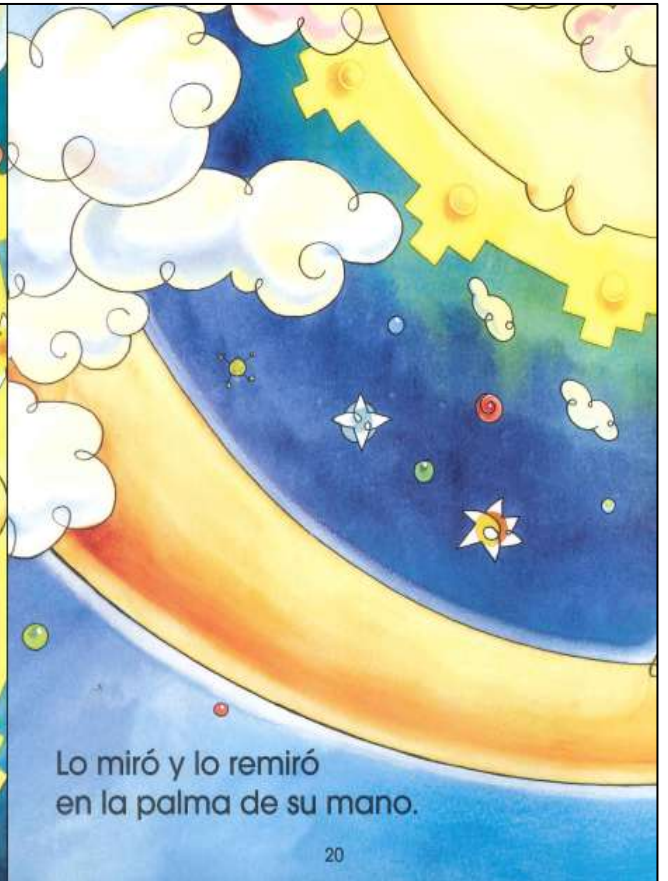
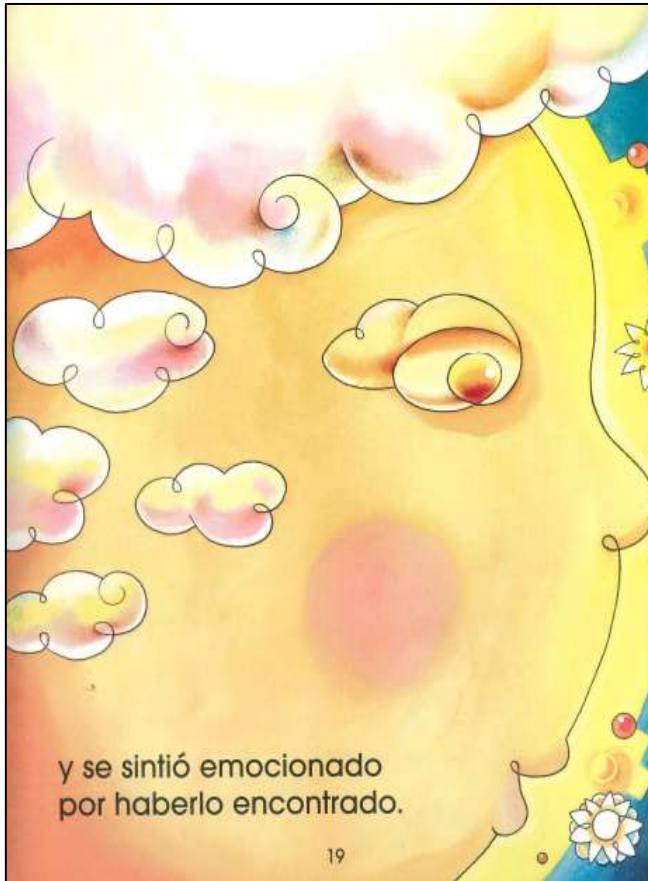


en sus selvas tropicales había
muchos animales.



Dios lo tenía en su bolsillo
junto a un sol amarillo





SESIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN LECTORA Y DE COMPRENSIÓN LITERAL E INFERENCIAL.

Anticipación: actividades de prelectura

Antes de que los niños ingresen al aula, la docente ambienta el salón elementos con elementos representativos del Ecuador: una pequeña bandera, imágenes de montañas, animales del país, flora representativa. En el centro del aula ubica una caja sorpresa.

Al entrar al aula, la docente expresa con entusiasmo:

“¡Niños, hoy encontré una caja muy especial! Creo que dentro hay pistas de algo muy importante sobre nuestro país.”

Luego invita a los niños a observar y abrir la caja. Dentro encuentran:

una bandera del Ecuador, imágenes de montañas, volcanes y de las diferentes regiones del Ecuador, figuras o imágenes de animal del país (cóndor, tortuga, peces, aves etc.), flores o planta representativas del Ecuador en material reciclado, un pequeño mapa del Ecuador

Luego la docente comenta:

“Hoy vamos a conocer un libro muy bonito que habla de lo maravilloso que es nuestro país y lo que hace especial a Ecuador.”

Construcción: narración comprensiva

La docente narra el libro “Ecuador” de Catalina Sojos mediante una lectura expresiva acompañada de las imágenes del poema, utiliza gestos, cambios de voz y señalizaciones para resaltar palabras importantes y que resaltan en el poema e invitando a que los niños repitan algunas, con la finalidad de que comprendan mejor el contenido y se acerquen de manera significativa al texto.

Consolidación: actividades de poslectura

Luego de la lectura, presentar una caja sorpresa con preguntas ilustradas que los niños sacarán al azar.

Preguntas:

Después de explorar los objetos, la docente formula preguntas para despertar la curiosidad:

- ¿Quién creo el mundo?
- ¿Cómo se llama nuestro país?
- ¿Cómo era el país grande o chiquito?
- ¿Qué animales se esconden en la isla galápagos?
- ¿De qué color era el sol que tenía dios?
- ¿Te gusta vivir en este país? ¿por qué?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: memoria y evocación del relato

La docente vuelve a mostrar los objetos de la caja (bandera, mapa, animales e imágenes de paisajes) y pregunta:

“¿Recuerdan el poema que escuchamos sobre nuestro país? Hoy vamos a recordarlo juntos.”

Luego la docente narra el libro nuevamente, pero esta vez invita a los niños a participar activamente en la narración. Mientras avanza en la historia, se detiene en algunos momentos para que los niños completen ideas, nombren elementos del país o describan lo que recuerdan.

Construcción: reflexión crítica sobre el relato

- ¿En qué país vivimos nosotros?
- ¿Cómo se llama el país del que habla en el libro?
- ¿Qué cosas bonitas tiene nuestro país?
- ¿Cuál de esas cosas te gusta más de nuestro país?
- ¿Por qué crees que Ecuador es especial?

- ¿Qué animales o lugares del Ecuador conoces?
- ¿Te gusta vivir en Ecuador? ¿Por qué?
- Si alguien no conoce Ecuador ¿Qué le contarías de él?

Consolidación: práctica “Nuestro Ecuador”

La docente coloca en un rincón del aula dibujos de todos elementos mencionados en el poema para que los niños elijan la más representativa y la que más les gustó del Ecuador.

Mientras lo hacen, la docente pregunta:

- ¿Qué elegiste de nuestro país?
- ¿Por qué te gusta?
- ¿Qué hace especial a esa parte del Ecuador?

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: “Recordando nuestro país”

La docente muestra nuevamente los objetos del Ecuador (bandera, mapa, animales, paisajes). Se recuerda brevemente el poema. y pregunta:

- ¿Qué aprendimos sobre el Ecuador?
- ¿Qué cosas bonitas tiene nuestro país?

Construcción: ejercicio de desarrollo de prerrequisitos

La docente entrega a cada niño un dibujo de los diferentes elementos que hay en Ecuador (animal, montaña, flor, bandera). Con materiales de texturas (papel, algodón, telas, colores, los niños decoran su elemento. Mientras trabajan se reflexiona:

- ¿Qué parte del Ecuador estás representando?
- ¿Por qué es importante?
- ¿Qué hace especial a nuestro país?

Consolidación: práctica oral y desarrollo de la literacidad crítica

Cada niño comparte su trabajo describiendo cada elemento que decoro e identifica porque es valioso e importante el Ecuador utilizando frases sencillas.

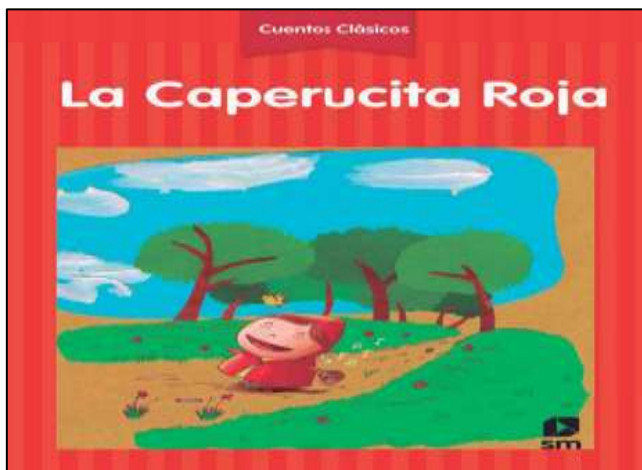
SECUENCIA DIDACTICA 5

Objetivo:

Promover el desarrollo de la literacidad crítica en niños de 4 a 5 años mediante el cuento “La Caperucita Roja”, promoviendo la importancia del **autocuidado** y la **toma de decisiones responsables** frente a situaciones desconocidas.

Cuento: “Caperucita Roja”

Autor : Jacob y Wilhelm Grimm



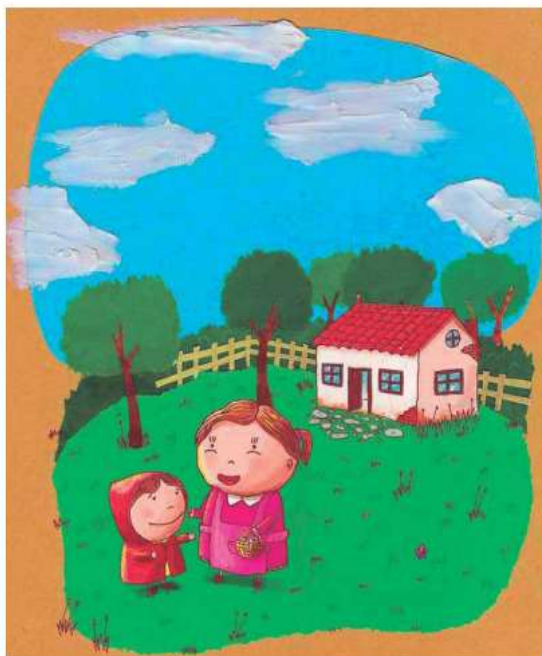
En una casita del bosque vivía una niña que siempre usaba una capuchita de color rojo. Por eso le decían Caperucita Roja.

3



Caperucita Roja era muy feliz. Vivía con su mamá y le encantaba jugar con las ardillas, las mariposas y los pajaritos.

4



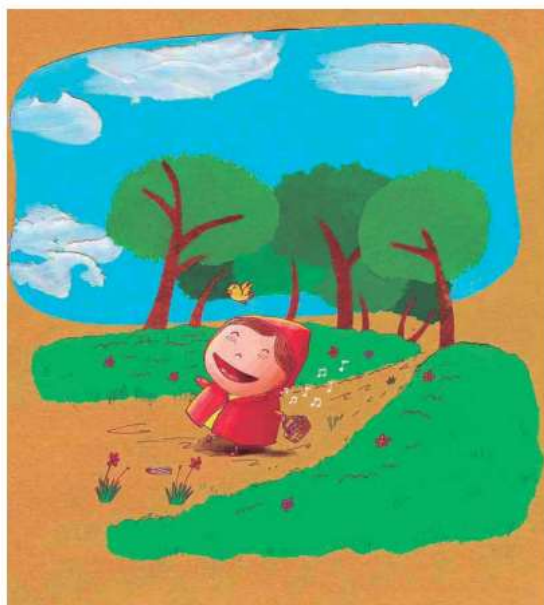
Un día, mientras Caperucita jugaba,
su mamá la llamó y le contó
que su abuelita estaba enferma.
—¿Por qué no le llevas pastel, frutas y miel?

5



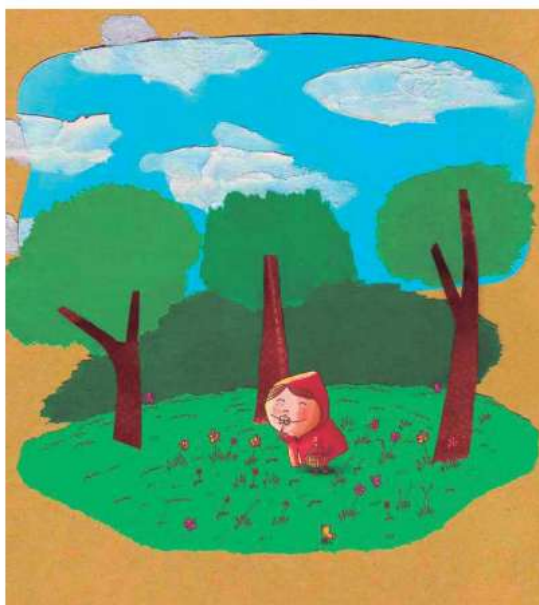
Caperucita quería mucho a su abuelita,
así que aceptó feliz. Antes de salir,
su mamá le dijo:
—No te distraigas jugando, porque
el lobo anda rondando.

6



Caperucita se fue por el camino,
pensando en su abuelita y cantando:
—Voy con mi canasta llena, para mi abuelita buena.

7



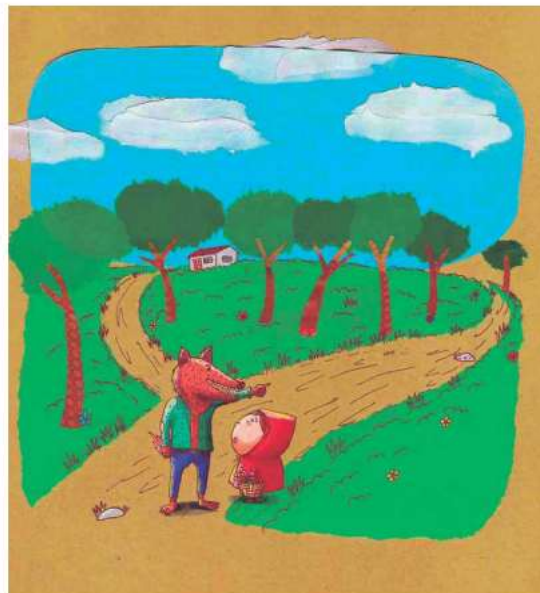
Pero en el camino observó una pradera
que estaba llena de lindas flores.
—¡Qué flores tan bonitas! Se las llevaré
a mi abuelita.

8



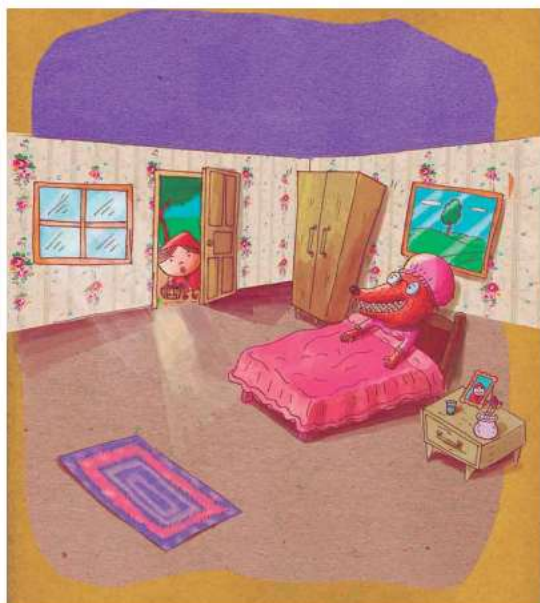
De pronto, un lobo se apareció.
 —¿Adónde vas tan solita, linda Caperucita?
 —Voy a casa de mi abuelita a llevarle frutas y miel, y un poquito de pastel —contestó la niña.

9



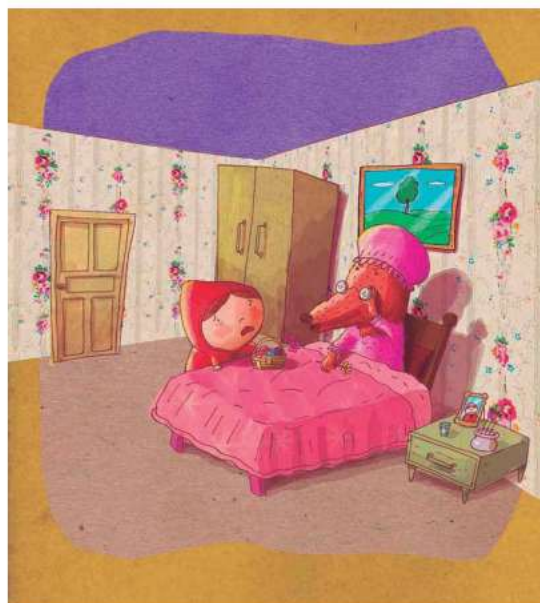
—Yo conozco un buen atajo para llegar sin trabajo—
 le dijo el lobo, y le señaló un camino.
 A Caperucita no le pareció tan corto, porque tuvo que caminar mucho rato.

10



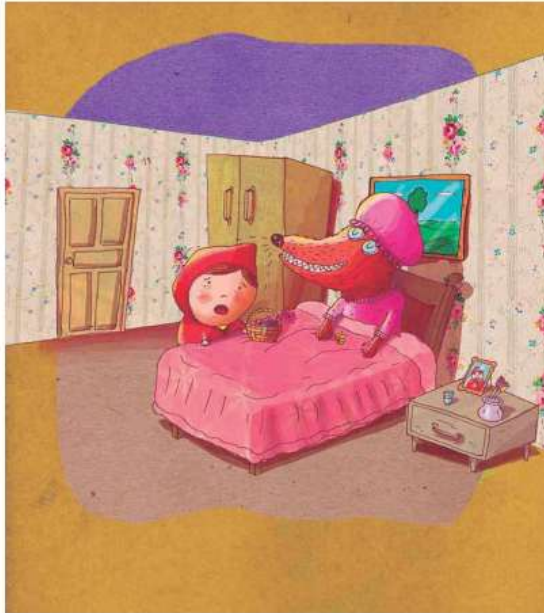
Cuando por fin llegó, llamó a la puerta.
 —¿Eres Caperucita? Pasa, hijita —le contestó su abuelita con una voz muy rara.
 El lobo había tomado un atajo, había encerrado a la abuelita en el armario y se había disfrazado como ella.

11



Caperucita se acercó para darle las flores y el pastel, con las frutas y la miel.
 —Abuelita, abuelita, ¿por qué tienes los ojos tan grandes? —le preguntó.
 —¡Para verte mejooooor! —le contestó el malvado lobo.

12



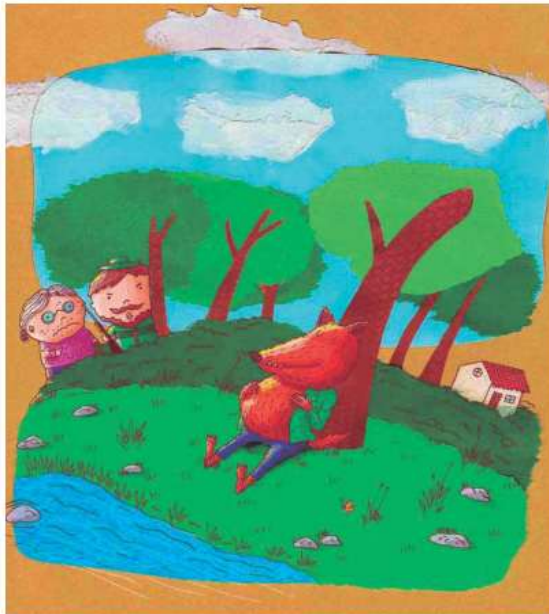
—¿Pero por qué tienes las orejas tan grandes?
 —¡Para oírte mejooooor!
 —¿Y por qué tienes la nariz tan grande?
 —¡Para olerte mejooooor!

13



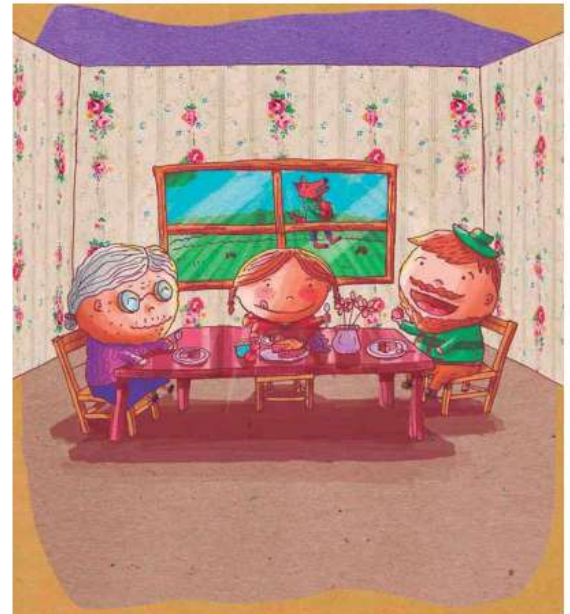
Entonces, Caperucita le preguntó:
 —¿Pero por qué tienes la boca tan grande?
 —¡Para comerte mejooooor! —gritó el lobo,
 y se abalanzó sobre ella sin darle tiempo ni de gritar.

14



Luego de comerse a Caperucita, el lobo se echó a dormir una siesta.
 Felizmente un cazador que pasaba por ahí escuchó los gritos de la abuelita.

15



El cazador abrió la barriga del lobo para rescatar a Caperucita. Luego se la relleno con piedras y echó al lobo fuera de la casa.
 Y al final los tres se sentaron en la mesa para comer pastel, frutas y miel.

16

SESIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN LECTORA Y DE COMPRENSIÓN LITERAL E INFERENCIAL.

Anticipación: actividades de prelectura “Escuchamos el bosque”

La docente reproduce sonidos del bosque (pájaros, viento, hojas moviéndose). Luego realiza pregunta de manera simple mediante el uso de imágenes o pictogramas:

- ¿Escuchan los pajaritos?
- ¿Dónde viven los pajaritos: en la casa o en el bosque?
- ¿Qué ven aquí?
- ¿Hay árboles o casas?
- ¿Es un niño o una niña?
- ¿De qué color es su capa?
- ¿Qué lleva en la mano? (mostrar la canasta)
- ¿Qué animal es?
- ¿Es un perro o un lobo?
- ¿Creen que es amigo o peligroso?

Construcción: Narración comprensiva

La docente narra la **Caperucita Roja** utilizando el cuento en 3D. Durante la narración la docente utiliza **cambios de voz, gestos y movimientos corporales** para representar a cada personaje: la mamá, Caperucita, el lobo y la abuelita.

Consolidación: actividades de poslectura

Después de escuchar el cuento, la docente muestra **imágenes de diferentes momentos de la historia** para conversar con los niños.

Preguntas:

- ¿Quién es la niña del cuento?

- ¿A dónde iba Caperucita?
- ¿Con quién se encontró en el bosque?
- ¿Qué le dijo su mamá antes de salir?
- ¿Estuvo bien hablar con el lobo?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: “Recordamos el cuento con los personajes”

La docente presenta nuevamente el cuento de la caperucita roja en 3D. Narración utiliza **cambios de voz, gestos y movimientos corporales** para representar a cada personaje: la mamá, Caperucita, el lobo y la abuelita.

Se muestra imágenes de cada uno de los personajes y se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Quién es este personaje?
- ¿Quién recuerda cómo se llama esta niña?
- ¿A dónde iba Caperucita?
- ¿A quién iba a visitar?
- ¿Dónde se encontró Caperucita con el lobo?

Construcción: reflexión crítica sobre el relato

La docente presenta imágenes del cuento y guía una conversación con los niños. A partir de cada escena, realiza preguntas como: ¿qué está haciendo Caperucita?, ¿es correcto lo que hace?, ¿es seguro o peligroso? y ¿qué debía hacer? También se reflexiona sobre la importancia de no hablar con desconocidos, seguir el camino indicado y escuchar a los adultos. La docente acompaña y refuerza las respuestas para promover normas básicas de seguridad.

Consolidación: práctica “Decisión segura o peligrosa”

La docente presenta **tarjetas que representen diversas situaciones como:** Escuchar a mamá o papá, hablar con un desconocido, caminar con un adulto de confianza y aceptar cosas de un extraño. Los niños responden usando movimientos como: manos arriba ante situaciones seguras y manos abajo ante situaciones de peligro.

Preguntas finales:

- ¿Qué debemos hacer para cuidarnos?
- ¿A quién podemos pedir ayuda?

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE HABILIDADES COMPLEMENTARIAS

Anticipación: “Recordamos el cuento y sus enseñanzas”

La docente muestra nuevamente imágenes de los personajes (Caperucita, lobo, abuelita) y dialoga con los niños y se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Quién era Caperucita?
- ¿A dónde iba?
- ¿Con quién se encontró en el camino?
- ¿Qué decisiones no fueron correctas?
- ¿Qué debemos hacer para cuidarnos?

Construcción: actividad grafomotriz “El camino de Caperucita”

La docente entrega a cada niño una ficha con un recorrido (camino) que debe seguir Caperucita para llegar a la casa de la abuelita. El camino presenta dos tipos de trayectos: uno seguro y otro con situaciones de riesgo (por ejemplo, acercarse al lobo o salir del camino).

Los niños deberán **seguir el camino correcto primero con el dedo y luego con crayón o marcador**, eligiendo la ruta segura sin salirse del trazo.

Durante la actividad, la docente orienta con preguntas como:

- ¿Qué camino es más seguro?
- ¿Por dónde debe ir Caperucita?
- ¿Qué pasaría si elige este camino?

Consolidación: expresión oral “Elegimos el camino correcto”

La docente invita a los niños a mostrar su trabajo y a comentar el camino que eligieron.

Preguntas:

- ¿Por dónde llevaste a Caperucita?
- ¿Por qué elegiste ese camino?
- ¿Ese camino era seguro o peligroso?
- ¿Qué debemos hacer para cuidarnos?

Cada niño expresa brevemente su decisión, mientras la docente refuerza las respuestas adecuadas.

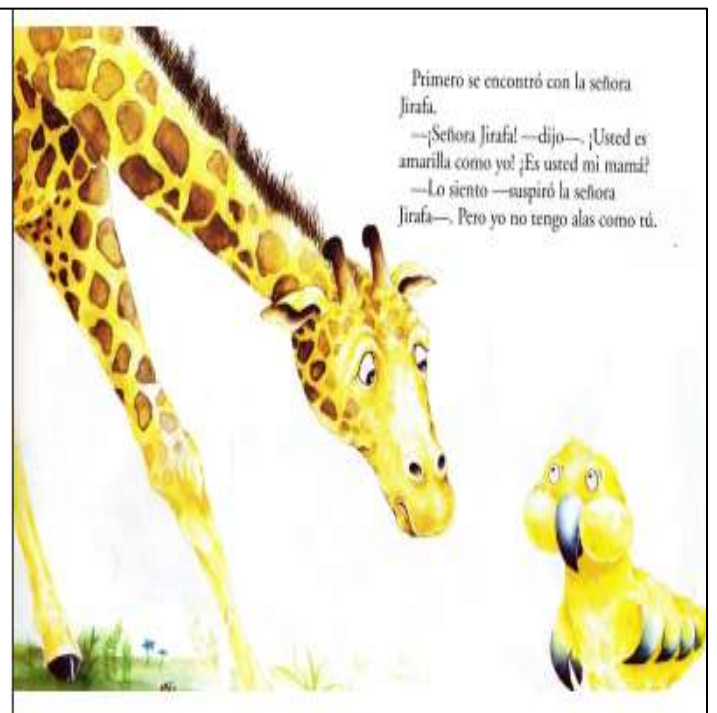
SECUENCIA DIDACTICA 6

Objetivo:

“Promover en los niños de 4 a 5 años un análisis crítico del cuento *Choco quiere una mamá*, reflexionando sobre la diversidad familiar, el cuidado y el respeto hacia los diferentes tipos de familias.”

Cuento: Choco encuentra una mamá

Autora: Keiko Kasza.



Choco se encontró después con la señora Pingüino.

—Señora Pingüino! —exclamó—. ¡Usted tiene alas como yo! ¿Será que usted es mi mamá?

—Lo siento —suspiró la señora Pingüino—. Pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.



Choco se encontró después con la señora Morsa.

—Señora Morsa! —exclamó—. Sus mejillas son grandes y redondas como las mías. ¿Es usted mi mamá?

—Mira! —gruñó la señora Morsa—. Mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que, ¡no me molestes!

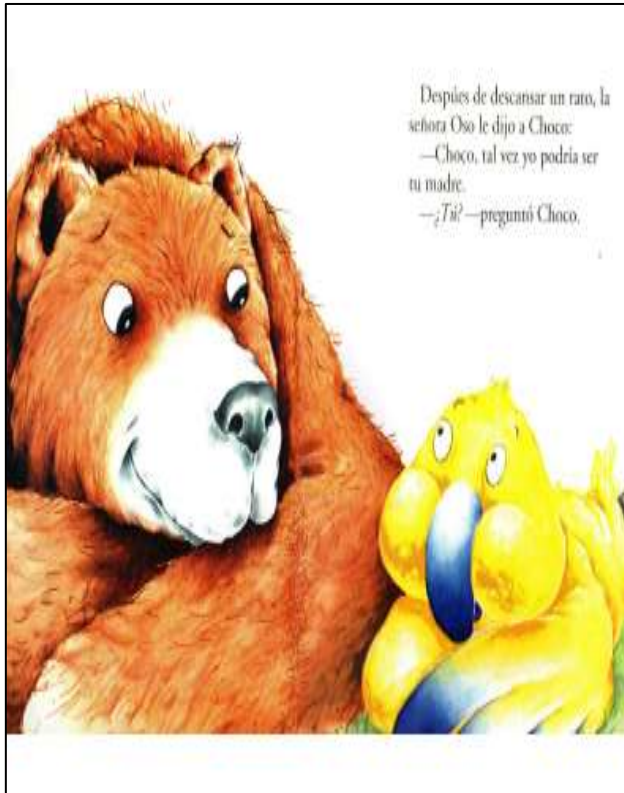


Choco buscó por todas partes, pero no pudo encontrar una madre que se le pareciera.



Cuando Choco vio a la señora Oso recogiendo manzanas, supo que ella no podía ser su madre. No había ningún parecido entre él y la señora Oso.





Tan pronto como llegaron, los hijos de la señora Oso salieron a recibirlos.



—Choco, te presento a Hipo, a Coco y a Chanchi. Yo soy su madre.



El olor agradable a pastel de manzana y el dulce sonido de las risas llenaron la casa de la señora Oso.



Después de aquella pequeña fiesta, la señora Oso abrazó a todos sus hijos con un fuerte y caluroso abrazo de oso, y Choco se sintió muy feliz de que su madre fuera tal y como era.

Sesión 1: ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN LECTORA Y DE COMPRENSIÓN LITERAL E INFERENCIAL

Anticipación: actividades de prelectura

La docente muestra la portada del cuento y realiza algunas preguntas para activar los conocimientos previos de los niños:

- ¿Qué animal ven en la portada?
- ¿Cómo creen que se llama este animal?
- ¿Qué creen que está haciendo?
- ¿Cómo creen que se siente el personaje? ¿Por qué?

Construcción: Actividad de lectura

La docente narra el cuento utilizando imágenes o figuras de los personajes (Choco, jirafa, pingüino, morsa y la señora Oso). La narración se realiza de manera expresiva, utilizando diferentes voces, gestos y movimientos para representar a cada personaje y mantener la atención de los niños.

Durante la lectura se realizan pausas para promover la reflexión:

- ¿Por qué Choco buscaba una mamá?
- ¿Por qué los animales decían que no podían ser su mamá?
- ¿Cómo creen que se sentía Choco cuando le decían que no?
- ¿Qué hizo la señora Oso cuando vio a Choco?

Consolidación: actividades de poslectura

Luego de la lectura, la docente presenta una “**caja mágica de preguntas**”. Dentro de ella hay tarjetas con preguntas que se sacarán al azar para conversar sobre el cuento.

- ¿Quién es el personaje principal del cuento?
- ¿Qué estaba buscando Choco?

- ¿A qué animales les preguntó Choco si podían ser su mamá?
- ¿Por qué los animales le decían que no podían ser su mamá?
- ¿Cómo se sentía Choco cuando nadie quería ser su mamá?
- ¿Quién ayudó finalmente a Choco?
- ¿Por qué la osa decidió ser la mamá de Choco?
- ¿Crees que una mamá tiene que parecerse a su hijo? ¿Por qué?
- ¿Qué nos enseña esta historia sobre las familias?
- ¿Crees que todas las familias pueden ser diferentes? ¿Por qué?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: memoria y evocación del relato

La docente vuelve a contar la historia; sin embargo, en esta ocasión invita a que los niños **participen activamente**, completando ideas, respondiendo preguntas o representando a algunos personajes.

Esta dinámica favorece la **participación oral, la comprensión del relato y la construcción colectiva del significado del texto.**

Construcción: reflexión crítica sobre el relato

Para profundizar en el análisis y la reflexión, la docente plantea las siguientes preguntas:

- ¿Cómo creen que se sentía Choco cuando buscaba una mamá?
- ¿Por qué creen que Choco seguía buscando, aunque algunos animales le decían que no?
- ¿Qué hizo la osa cuando vio a Choco triste?
- ¿Por qué creen que la osa decidió ayudarlo?

- Si vieras a un amigo triste o solo, ¿qué podrías hacer para ayudarlo?
- ¿Por qué es importante querer y cuidar a quienes forman parte de nuestra familia?

Consolidación: práctica de dibujo (preescritura)

Cada niño realiza un **dibujo de los miembros de su familia**, representando a las personas que forman parte de ella y algunas de sus características.

Esta actividad permite fortalecer la **expresión gráfica, la motricidad fina y la representación de su entorno familiar**.

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: socialización de los dibujos

Los niños muestran sus dibujos a sus compañeros y comentan **quiénes forman parte de su familia**. La docente promueve la participación con preguntas sencillas, como:

- ¿Quiénes viven contigo?
- ¿Qué te gusta hacer con tu familia?

Construcción: ejercicio de desarrollo de

Actividad: “¿Quién vive en mi familia?”

La docente entrega a cada niño una hoja con **imágenes de diferentes miembros de la familia** (mamá, papá, abuelos, hermanos, bebé, etc.). Los niños deberán: Observar las imágenes, encerrar o colorear a las personas que también forman parte de su familia y durante la actividad, la docente guía la reflexión con preguntas como:

- ¿Quiénes viven contigo en tu casa?
- ¿Cuántas personas viven contigo?

Consolidación: práctica oral y desarrollo de la literacidad crítica

En un espacio de conversación, cada niño comparte brevemente **por qué su familia es especial**.

La docente refuerza la idea final del cuento: **Las familias pueden ser diferentes, pero lo más importante es el amor, el cuidado y el respeto entre sus miembros**.

SECUENCIA DIDACTICA 7

Objetivo:

Promover el desarrollo de la literacidad crítica en niños de 4 a 5 años mediante el poema “*El ratón vaquero*” de *Francisco Soler*, favoreciendo la comprensión, la expresión oral y la reflexión sobre el trato hacia los demás y los animales.

Poema: “El ratón Vaquero”

Autor: Francisco Gabilondo soler.



En la ratonera
ha caído un ratón
Con sus dos pistolas
y su traje de cowboy.
Ha de ser gringuito
porque siempre habla inglés,
A más de ser güerito
y tener grandes los pies.

El ratón vaquero
saco sus pistolas,
Se inclino el sombrero,
y me dijo a solas:
“What the hell is this house.”
For a manly cowboy mouse
Hello, you let me out.
And don't Cath me like a trout.
Con que sí, ya se ve,
que no estas a gusto ahí,
Y aunque hables inglés,
no te dejaré salir.
Tras las fuertes rejas
que resguardan la prisión,
mueve las orejas
pidiendo compasión.
Dijo el muy ladino
que se va a reformar,
y aunque me hable en chino,
yo ni así lo he de soltar.

El ratón vaquero tiro dos balas,

Se chupo las balas

y cruzo los brazos.

“What the hell is this house.”

For a manly cowboy mouse

Hello, you let me out.

And don't Cath me like a trout.

Con que sí, ya se ve

Que no estás a gusto ahí,

Y aunque hables ingles

no te dejare salir.

SESIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN LECTORA Y DE COMPRENSIÓN LITERAL E INFERENCIAL

Anticipación: “Descubrimos al ratón por partes”

La docente organiza a los niños en pequeños grupos y entrega a cada grupo una hoja con **la imagen de un ratón**, cubierta con **papel pegadas encima**, de manera que el ratón no se vea al inicio y los niños lo vayan descubriendo a medida que van rasgando el papel descubren al personaje. A medida que descubren partes del ratón, la docente acompaña con preguntas:

- ¿Qué ves aquí?
- ¿A qué se parece?
- ¿Qué crees que es?
- ¿Qué crees que va a aparecer después?
- ¿Ya sabes qué animal es?

Construcción: actividades de lectura

La docente presenta el poema “El ratón vaquero” mediante una canción, acompañada de imágenes o títeres, durante la presentación utiliza gestos, cambios de voz, movimientos corporales, ritmo con palmas o sonidos, también puede usar los objetos (sombrero, pañuelo) para representar al ratón y hacer la experiencia más dinámica.

Consolidación: actividades de poslectura

Se utiliza la caja mágica con preguntas e imágenes al azar:

- ¿Quién es el personaje principal?
- ¿Cómo es el ratón?
- ¿Qué ropa usa?
- ¿Dónde está el ratón?
- ¿Quién lo encontró?
- ¿Qué idioma habla el ratón?
- ¿Qué hace el ratón cuando habla?
- ¿Te parece divertido? ¿Por qué?
- ¿Qué fue lo que más te gustó?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: memoria y evocación del relato

La docente muestra nuevamente los objetos (sombrero, pañuelo, ratón) y dice: “Niños, ¿recuerdan al ratón vaquero? Hoy vamos a cantar otra vez y pensar juntos sobre lo que le pasó. “Se invita a participar a los niños en la canción, luego se pregunta:

- ¿Qué le pasó al ratón?
- ¿Quién lo encontró?
- ¿Qué hizo el ratón?

Construcción: actividades de poslectura

La docente plantea preguntas sencillas:

- ¿Está bien encerrar al ratón?
- ¿Por qué crees que lo encerraron?
- ¿Cómo se siente el ratón?
- ¿Te gustaría estar encerrado? ¿Por qué?
- ¿Cómo debemos tratar a los animales?
- ¿Qué hubieras hecho tú con el ratón?
- ¿El ratón hizo algo malo?

Consolidación: Práctica “El mundo del ratón vaquero”

La docente organiza un pequeño espacio con materiales (sombreros, telas, figuras de animales, cajas como casas). Cada niño crea una escena donde vive su ratón vaquero. Mientras trabajan, la docente pregunta:

- ¿Dónde vive tu ratón?
- ¿Está libre o encerrado?
- ¿Cómo se siente tu ratón?

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS

Anticipación: “La maleta del ratón vaquero”

La docente presenta una pequeña maleta y dice con curiosidad:

“Hoy encontré esta maleta... creo que alguien nos está visitando. ¿Averiguamos de quién es?”

Luego, abre la maleta y va sacando poco a poco objetos relacionados (sombrero, pañuelo, cuerda, imagen del ratón), generando expectativa en los niños. Después, la docente dice:

“Creo que ya sé de quién es esta maleta... ¿recuerdan su canción?”

Invita a los niños a **cantar nuevamente la canción del ratón vaquero**, acompañándola con gestos y movimientos sencillos. (Podría la docente utilizar algún material multimedia del poema musicalizado y que está disponible en las redes).

Construcción: Ejercicio de desarrollo de prerrequisitos

Actividad: “El traje del ratón vaquero”

La docente entrega la figura de un ratón y diferentes elementos (sombrero, camisa, botas, pañuelo).

Los niños deben recortar, pegar y decorar y personalizar a su ratón.

Durante la actividad:

- ¿Qué lleva tu ratón?
- ¿Por qué elegiste eso?

Consolidación: actividades de poslectura

Consolidación: práctica oral y literacidad crítica

Cada niño muestra la casa y el ratón que realizó y describe porque lo hizo así.

SECUENCIA DIDACTICA 8

Objetivo:

Promover el desarrollo de la literacidad crítica en niños de 4 a 5 años mediante el poema *Así se hace una mamá* de Catalina Sojos, favoreciendo la reflexión sobre el cariño, el cuidado y el valor de la familia.

Cuento:





En cambio, la mamá
que decide adoptarte reúne
todas las piezas de su corazón,
para ofrecértelo en el instante
en que te conoce.

9



10

En la fábrica de hacer
mamá no existe
la tristeza,
solo la sombra
de un árbol
que florece
todos los días.



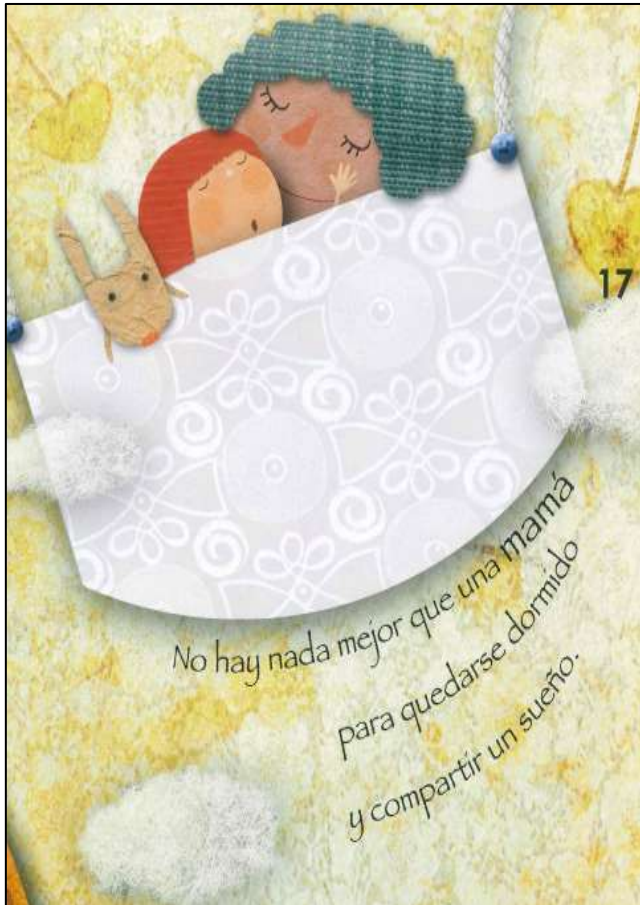
11

Si tu mamá
se pone triste,
un pedacito de ella
se rompe,
y si no estás a su lado,
se pierde
definitivamente.

Hay mamá
que tienen
muchos hijos
y otras que solo
tienen uno.









Sesión 1: ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN LECTORA Y DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: actividades de prelectura

La docente muestra **la portada o una imagen relacionada con el poema** donde aparece una mamá con su hijo y pregunta:

- ¿Quién aparece en la imagen?
- ¿Quién creen que es ella?
- ¿Qué creen que está haciendo la mamá?
- ¿Quién los cuida a ustedes en casa?

Luego la docente comenta:

“Hoy vamos a escuchar un poema muy bonito que nos cuenta cómo se hace una mamá y cómo cuidan a los niños.”

Construcción: actividades de lectura

La docente presenta el poema **“Así se hace una mamá” de Catalina Sojos** mediante una narración expresiva acompañada de imágenes que representan diferentes acciones de cuidado como abrazar, alimentar, proteger y acompañar. Durante la narración utiliza gestos, cambios en el tono de voz y movimientos corporales para representar las acciones mencionadas en el poema y captar la atención de los niños.

Consolidación: actividades de poslectura

Luego de la lectura, la docente presenta **una caja mágica con preguntas** que los niños sacarán al azar.

Preguntas con imágenes:

- ¿De quién habla el poema?
- ¿Qué cosas hace una mamá por su hijo?
- ¿Cómo cuida la mamá al niño?
- ¿Cómo crees que se siente el niño cuando su mamá lo cuida?
- ¿Por qué las mamás cuidan a sus hijos?

- ¿Quién te cuida a ti en casa?
- ¿Cómo te demuestra cariño tu familia?
- ¿Cómo podemos demostrar cariño a nuestra mamá?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: memoria y evocación del poema

La docente vuelve a recitar el poema; sin embargo, en esta ocasión invita a que los niños participen recordando algunas partes de la historia y comentando lo que recuerdan. Durante la narración se detiene en algunos momentos para que los niños completen ideas, mencionen acciones de la mamá o describan lo que ocurre en el poema. Esta dinámica permite que los niños recuerden el contenido del texto y construyan colectivamente su significado.

Construcción: reflexión crítica sobre el relato

Para favorecer la reflexión, la docente plantea preguntas sencillas:

- ¿De qué habla el poema?
- ¿Qué cosas hace una mamá por sus hijos?
- ¿Por qué las mamás quieren a sus hijos?
- ¿Todas las mamás son iguales o pueden ser diferentes?
- ¿Quién te cuida y te da cariño en casa?
- ¿Cómo podemos demostrar cariño a nuestra mamá o familia?

Consolidación: práctica de dibujo (preescritura)

Actividad: Dibuja a quien te cuida

Los niños realizan un dibujo de **la persona que más los cuida en casa** (mamá, abuela, papá u otro familiar).

La docente explica que **cada familia puede ser diferente**, pero todas se forman con amor.

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: socialización grupal de sus dibujos

Los niños muestran sus dibujos a sus compañeros y explican quién es la persona que dibujaron. Luego conversan brevemente sobre las acciones de cuidado que realizan esas personas.

La docente orienta el diálogo con preguntas como:

- ¿Quién aparece en tu dibujo?
- ¿Qué hace por ti esa persona?

Construcción: ejercicio de desarrollo de prerrequisitos

Actividad: “Las piezas del corazón de mamá”

La docente entrega a cada niño una hoja con **un corazón dividido en varias piezas**. Cada pieza representa una acción de cuidado mencionada en el poema (abrazar, cuidar, alimentar, acompañar).

Los niños deberán **decorar y colorear cada pieza del corazón** y luego unir las formando el corazón completo, representando el amor y el cuidado que forman a una mamá.

Consolidación: práctica oral y desarrollo de la literacidad

Cada niño comparte su dibujo y expresa con una frase sencilla:

- ¿Por qué es importante la mamá o la persona que te cuida?
- ¿Cómo te demuestra cariño?

La docente finaliza reforzando la idea central del poema:

“Las mamás y las familias se hacen con amor, cuidado y cariño.”

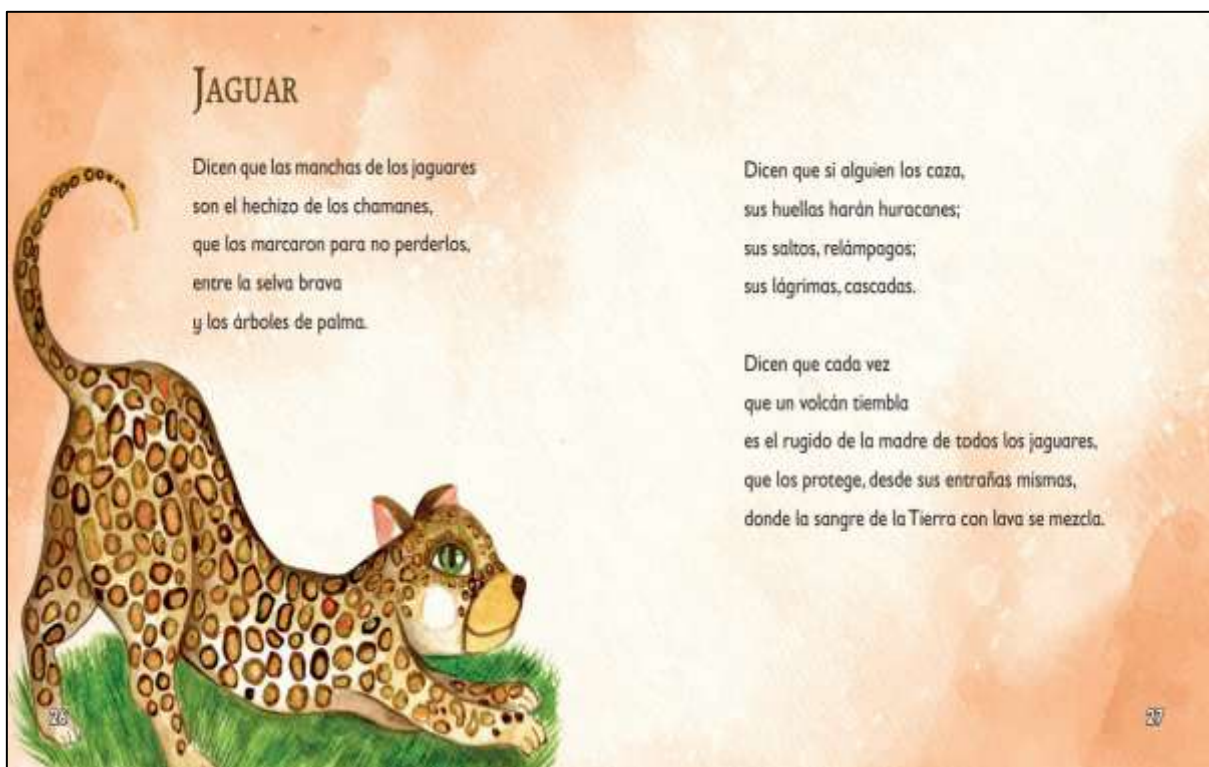
SECUENCIA DIDACTICA 9

Objetivo:

Promover el desarrollo de la literacidad crítica en niños de 4 a 5 años mediante el poema “Jaguar”, favoreciendo la reflexión sobre el respeto, cuidado y protección de los animales y su hábitat, así como el reconocimiento de la importancia de la naturaleza.

Libro: Zoografías.

Autora: Julia Vecillas Almeida.



SESIÓN 1: ANIMACIÓN LECTORA Y COMPRENSIÓN

Anticipación: “Armamos al jaguar escondido”

La docente organiza a los niños en pequeños grupos y entrega a cada grupo un **rompecabezas grande de un jaguar** (puede ser de 4 a 6 piezas).

La docente indica con entusiasmo:

“Cada grupo tiene unas piezas... si trabajan juntos podrán descubrir qué animal estamos formando.”

La docente acompaña el proceso promoviendo el diálogo y la participación.

- ¿Qué animal creen que están formando?
- ¿Dónde creen que vive este animal?
- ¿Es un animal que necesita la naturaleza para vivir?
- ¿Qué creen que pasaría si su hogar desaparece?
- ¿Cómo podemos cuidar el lugar donde vive este animal?

Construcción: Narración

La docente recita el poema “Jaguar” del libro *Zoografías* de Julia AVECILLAS ALMEIDA de manera expresiva y creativa, utilizando **títeres y una escenografía que representa la selva** (árboles, hojas, sonidos de la naturaleza).

Durante la narración, emplea cambios de voz, movimientos suaves y gestos que imitan al jaguar (caminar sigiloso, observar, esconderse), generando un ambiente de misterio y atención. Además, realiza pequeñas pausas para involucrar a los niños y favorecer la comprensión.

Preguntas durante la narración:

- ¿Cómo creen que se siente el jaguar?

- ¿Está solo o acompañado en la selva?

Consolidación: “El dado del jaguar”

Se utiliza un dado grande con imágenes (jaguar, selva, árbol, río, noche, huellas).

Cada niño lanza el dado y responde:

- ¿Qué necesita el jaguar para vivir?
- ¿Este lugar está limpio o sucio?
- ¿Quién vive en este lugar además del jaguar?
- ¿Qué pasaría si este lugar se daña
- ¿Cómo podemos cuidar este lugar?
- ¿Quién cuida la selva?
- ¿Qué podemos hacer nosotros por los animales?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

Anticipación: memoria y evocación del relato

La docente vuelve a recitar el poema; sin embargo, en esta ocasión invita a que los niños tengan una participación activa, promoviendo intervenciones orales para completar ideas, describir al jaguar, mencionar su hábitat y expresar lo que recuerdan. Esta dinámica favorece la construcción colectiva del significado del texto y su análisis.

Construcción: reflexión crítica sobre el relato

Para favorecer la reflexión y relacionarlo con el medio natural, la docente plantea las siguientes preguntas:

- ¿Qué necesita el jaguar para vivir feliz?
- ¿Qué pasa si las personas cortan los árboles?
- ¿Está bien ensuciar la selva? ¿Por qué?
- ¿Qué pasaría si el jaguar se queda sin casa?

- ¿Cómo podemos ayudar a los animales desde nuestra casa?
- ¿Debemos llevar animales de la selva a casa?

Consolidación: Práctica de dibujo (preescritura)

Actividad: “Las manchas del jaguar y su hábitat”

La docente entrega a cada grupo una **cartulina grande** con la silueta de un jaguar.

Primero, los niños decoran **las manchas del jaguar** utilizando pintura, esponjas o sus dedos. Luego, en esa misma cartulina, la docente invita a los niños a **completar el entorno**, creando la selva alrededor del jaguar. Los niños dibujan y pintan árboles, plantas, ríos y otros elementos según su imaginación.

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: Socialización grupal de sus jaguares

Los niños muestran sus trabajos de “las manchas del jaguar y su hábitat” a sus compañeros. Luego, en pequeños grupos, observan las producciones y conversan sobre sus características.

La docente guía con preguntas:

- ¿Cómo es tu jaguar?
- ¿Dónde vive tu jaguar?
- ¿Todos los jaguares son iguales o diferentes?

Construcción: Ejercicio de desarrollo de prerrequisitos

Actividad: “¿Cuál es el hogar del jaguar?”

La docente entrega a cada niño un laberinto en donde aparecen **tres caminos** que salen desde el jaguar y llevan a diferentes lugares: una selva, una jaula y una ciudad. Los niños deben **observar, pensar y el camino correcto** que lleva al jaguar hacia su verdadero hogar.

Durante la actividad, la docente acompaña con preguntas:

- ¿A dónde puede ir el jaguar?
- ¿Cuál de estos lugares se parece más a su hogar?
- ¿Qué lugar no es bueno para el jaguar?
- ¿Por qué elegiste ese camino?

Consolidación: práctica oral y desarrollo de la literacidad

Cada niño comparte de manera sencilla:

- ¿Por qué debemos cuidar a los animales?
- ¿Cómo podemos cuidar la selva?

Objetivo:

Promover el desarrollo de la literacidad crítica en niños de 4 a 5 años a través de la narración y análisis de un cuento, favoreciendo la expresión oral y la reflexión sobre la convivencia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos, a partir de la actuación del pollito valiente y la transformación del gigante.

Cuento: Había una vez una casa


Autora: Graciela Montes



Y ADEMÁS UN



QUE, COMO ERA TAN GRANDE,
VIVÍA EN EL JARDÍN.

LOS DÍAS EN QUE BRILLABA EL 
EL GIGANTE ERA UN GIGANTE BUENO.

SE PONÍA UN  ROJO
Y SALÍA A REGAR LAS 

Y DESPUÉS TODOS COMÍAN



Y SE IBAN A JUGAR AL



PERO LOS DÍAS EN QUE EL CIELO

ESTABA LLENO DE  Y SE

PONÍA A , EL GIGANTE SE

PONÍA MALO, MUY MALO, MALÍSIMO

Y GRUÑÍA **GRGRGRGRGR**

Y LOS 

Y LAS 

Y EL 

Y LOS 

Y EL  Y LAS 



SALÍAN CORRIENDO, MUERTOS DE

MIEDO

Y EL GIGANTE PISABA EL 

ARRANCABA LAS 

Y LOS PERSEGUÍA POR TODO EL JARDÍN.

UN DÍA COMO OTROS DÍAS EL 

SE NUBLÓ, EL CIELO SE PUSO 

Y EMPEZARON A CAER 

-**S**OCORRO! -GRITARON LOS



Y SALIERON CORRIENDO.

-**S**ÁLVESE QUIEN PUEDA! -GRITABAN

TODOS MIENTRAS ESCAPABAN.

BUENO, TODOS NO. EL 


DE GALLINA NO SE QUISO IR.


EN UNA DE ÉSAS USTÉDES PIENSAN

QUE ESO NO PUEDE SER PORQUE

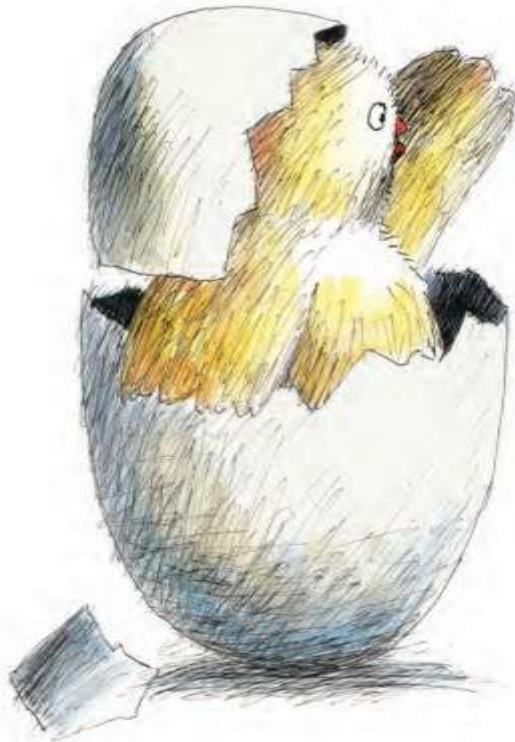
NO HAY HUEVOS CAPRICHOSOS.

PERO SÍ! PORQUE ESTE  YA

NO ERA SOLAMENTE UN . AHORA


ERA MUCHO MÁS QUE UN .

ERA UN



Y UN POLLITO MUY VALIENTE
PORQUE, EN CUANTO NACIÓ, SE

SUBIÓ A UN  Y DIJO:

-**N**O HAY DERECHO A QUE EL
GIGANTE NOS CORRA Y NOS
GRUÑA CADA VEZ QUE .

-**B**RAVO! EL  TIENE RAZÓN

-DIJERON LOS




-**P**ERO... ¡PERO EL GIGANTE ES
MUY GRANDE!

Y SE FUERON Y DEJARON AL



MUY SOLO, MUY SOLITO.

iTUM! iTUM! RESONABAN LOS 
DEL GIGANTE POR EL JARDÍN.

Y SE OÍAN LOS GRUÑIDOS
GRGRGRGRGR:

EL POLLITO, DE PIE EN EL BANQUITO,

ESPERABA CON LOS  CERRADOS,

(PORQUE ERA UN POLLITO VALIENTE,

PERO IGUAL TENÍA MIEDO).



Y, CUANDO SE LE PASÓ LA RABIA,
PUDO PONERSE A PENSAR.

Y PENSÓ QUE UN  ERA UN
GRAN INVENTO PARA LOS DÍAS
DE LLUVIA.

A HORA, CUANDO EL  SE NUBLA,
Y EL CIELO SE PONE  Y
EMPIEZAN A CAER LAS PRIMERAS 

EL GIGANTE ABRE SU GRAN



Y LOS INVITA A TODOS A JUGAR AL
TRUCO, PERO SIEMPRE GANA EL .

SESIÓN 1: ANIMACIÓN LECTORA Y COMPRENSIÓN E INFERENCIAL

Anticipación: actividades de prelectura

El docente presenta una casa de cartón en 3D decorada y pregunta:

- ¿Quiénes podrían vivir en esta casa?
- ¿Han visitado alguna casa diferente o especial? ¿Cómo era?

Luego, se extraen de la “casa sorpresa” figuras de los personajes elaboradas con distintos materiales (muñecos, animales y elementos) del mismo tamaño a excepción del duende que debe ser más grande, con el propósito de despertar la curiosidad y el interés de los niños por la historia.

Construcción: actividades de lectura

El docente narra el cuento utilizando una **casa de cartón interactiva**, donde van apareciendo los personajes o elementos a medida que avanza la historia. Se acompaña con sonidos (puerta, pasos, viento) y cambios de voz para hacer la narración más dinámica y significativa.

Consolidación: actividades de poslectura

Se realiza el juego “**La casa preguntona**”, donde cada ventana de la casa tiene una pregunta:

- ¿Cómo era la casa del cuento?
- ¿Qué animales vivían en la casa?
- ¿Quién vivía en el jardín?
- ¿Qué hacía el gigante cuando salía el sol?
- ¿Qué pasaba cuando llovía?
- ¿Cómo se sentían los animales cuando el gigante se enojaba?

- ¿Quién fue valiente y habló con el gigante?
- ¿Qué le dijo el pollito al gigante?
- ¿Qué hizo el gigante después?
- ¿Qué parte del cuento te gustó más?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: memoria y evocación del relato

Actividad: “Ordenamos lo que pasó en la casa”

La docente coloca en el piso imágenes del cuento (la casa, los animales, el gigante feliz, el gigante enojado, el pollito, el paraguas).

Los niños, en grupo, deben ordenarlas mientras reconstruyen la historia con sus propias palabras.

Construcción: reflexión crítica sobre el relato

La docente guía el diálogo con preguntas adaptadas a su edad:

- ¿Está bien que el gigante grite y asuste a los animales cuando llueve? ¿Por qué?
- ¿Cómo se sentían los animales cuando el gigante se enojaba?
- ¿Qué hizo el pollito que fue diferente a los demás?
- ¿Te parece bien lo que hizo el pollito? ¿Por qué?
- ¿Qué hubieras hecho tú si fueras un animal de la casa?
- ¿Cómo cambió el gigante después de hablar con el pollito?
- ¿Qué podemos hacer cuando estamos enojados para no lastimar a otros?
- ¿Por qué es importante ayudar a los demás como hizo el pollito?

Consolidación: práctica creativa (preescritura)

Actividad: “Decoramos al pollito valiente”

La docente entrega a cada niño la silueta de un pollito. Los niños deben **decorarlo y dibujarlo** de manera creativa, resaltando por qué es valiente (pueden agregar su paraguas, la lluvia, expresiones de seguridad, entre otros detalles).

Se les invita a representar lo que hizo especial al pollito en la historia. Durante la actividad, la docente guía con preguntas:

- ¿Por qué tu pollito es valiente?
- ¿Qué hizo para ayudar a los demás?

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: socialización grupal

Actividad: “Nuestro pollito valiente”

Los niños muestran y comparten sus pollitos decorados.

Luego, en grupo, conversan sobre sus creaciones.

La docente guía con preguntas:

- ¿Por qué tu pollito es valiente?
- ¿Todos los pollitos son iguales? ¿En qué son diferentes?
- ¿Qué hizo el pollito del cuento que fue importante?

Construcción: ejercicio de desarrollo de prerrequisitos

Actividad: “¿Quién actuó bien?”

La docente presenta imágenes del cuento (gigante enojado, animales huyendo, pollito

enfrentando la situación, gigante usando el paraguas). Los niños deberán identificar qué acciones son correctas y cuáles no, luego se agrupan las imágenes en:

- acciones que hacen sentir bien
- acciones que hacen sentir miedo o tristeza
- También pueden contar personajes o describir lo que sucede en cada imagen.

Consolidación: práctica oral y literacidad crítica

En la actividad “Yo también puedo ser valiente”

Los niños responden preguntas sencillas sobre cómo actuar ante situaciones de enojo, miedo o conflicto. A través del diálogo, reflexionan sobre la importancia del respeto, la empatía y el uso de palabras amables para resolver problemas de manera positiva.

- ¿Qué harías si alguien grita o se enoja contigo?
- ¿Cómo puedes ayudar a un amigo que tiene miedo?
- ¿Qué puedes hacer en lugar de gritar cuando estás enojado?
- ¿Por qué es importante hablar con respeto como el pollito?

SECUENCIA DIDACTICA 11

Objetivo:

Promover el desarrollo de la literacidad crítica en niños de 4 a 5 años mediante el poema “Adivina”, favoreciendo la identificación de ideas, personajes y elementos del texto, así como la expresión oral, la inferencia y la reflexión sobre la curiosidad, la observación y la interpretación de lo que escuchan.

Poema: Poemas con crema.

Autora: Soledad Córdova.



SESIÓN 1: ANIMACIÓN LECTORA Y COMPRENSIÓN E INFERENCIAL

Anticipación: actividades de prelectura

Actividad: “Sombras que hablan”

El aula se oscurece un poco y el docente proyecta **sombras con linterna** (manos o siluetas), las sombras se mueven lentamente para generar misterio, luego se dice:

“Estas sombras quieren decirnos algo... pero debemos adivinar qué son”

Los niños observan, escuchan y posteriormente se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué ves en la sombra?
- ¿A qué se parece?
- ¿Es un animal o una cosa?
- ¿Por qué piensas eso?

Construcción: actividades de lectura

Actividad: “El poema en secreto”

El docente recita el poema **como si fuera un secreto**, cambiando el tono (susurro, emoción, sorpresa). Luego se acerca a los niños y hace pausas para crear intriga, al finalizar el poema se plantean las siguientes preguntas a modo de conversatorio.

- ¿Ya sabes qué es?
- ¿Qué pista escuchaste?
- ¿Te ayudó a imaginar?

Consolidación: actividades de poslectura

Actividad: “Corre al lugar correcto”

El aula se divide en tres espacios identificados como “animal”, “objeto” y “naturaleza”. El docente menciona diferentes pistas relacionadas con cada categoría y los niños escuchan atentamente para desplazarse caminando rápido o corriendo de forma controlada hacia el lugar que consideren correcto. La actividad fortalece la comprensión oral, la atención, la asociación de conceptos y la participación activa mediante el juego y el movimiento. A continuación, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Por qué viniste aquí?
- ¿Qué pista te ayudó?
- ¿Todos fueron al mismo lugar?
- ¿Está bien pensar diferente?
- ¿Te gustó jugar a adivinar?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: memoria y evocación del relato

Actividad: “La pista escondida”

El docente esconde imágenes o pistas en el aula relacionadas al poema, los niños las buscan y cuando encuentran una, la muestran y dicen qué recuerdan del poema.

Preguntas:

- ¿Qué encontraste?
- ¿Te acuerdas de esa pista?
- ¿Qué crees que era?

Construcción: reflexión crítica

Se utiliza un objeto decorado como micrófono mágico. Solo el niño que tiene el micrófono puede hablar y compartir sus ideas. A través de preguntas sencillas, los niños expresan lo que comprendieron del poema y escuchan las opiniones de sus compañeros.

- ¿El poema decía la respuesta o nos hacía pensar?
- ¿Qué pista te ayudó a descubrir la respuesta?

- ¿Todos pensamos igual?
- ¿Está bien que cada uno piense diferente?

Consolidación: práctica creativa (preescritura)

Actividad: “Adivinanza dibujada”

Los niños dibujan algo y luego **lo tapan parcialmente** (con una hoja o mano).
Van mostrando poco a poco mientras dan pistas.

Preguntas guía:

- ¿Qué estás mostrando?
- ¿Qué pista das?
- ¿Quién quiere adivinar?

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: socialización grupal

Actividad: “Detectives de pistas”

Los niños son “detectives” y usan una lupa de juguete (o simulada).
Observan los dibujos de sus compañeros para adivinar.

Preguntas:

- ¿Qué ves?
- ¿Qué te hace pensar eso?

Construcción: ejercicio de desarrollo de prerrequisitos

Actividad: “El reto rápido”

El docente dice una pista y los niños deben **levantar o tocar** la imagen correcta lo más rápido posible.

También clasifican en:

animales

objetos

naturaleza

Consolidación: práctica creativa (preescritura)

Actividad: “La rueda de ideas”

Se forma un círculo y una pelota pasa de mano en mano.

Quien la tiene responde.

Preguntas:

- ¿Cómo supiste la respuesta?
- ¿Te equivocaste?
- ¿Qué hiciste para pensar?
- ¿Está bien equivocarse?

La docente cierra la actividad con la siguiente frase:

“Pensamos, jugamos y respetamos las ideas.”

SECUENCIA DIDACTICA 12

Objetivo:

Promover el desarrollo de la literacidad crítica en niños de 4 a 5 años mediante el poema “Regalos”, favoreciendo la comprensión de ideas, la interpretación de elementos reales e imaginarios, la expresión oral y la reflexión sobre el valor de compartir y dar desde el afecto.

Poema: Palabrujas**Autor:** Edgar Allan García.

SESIÓN 1: ANIMACIÓN LECTORA Y COMPRENSIÓN E INFERENCIAL

Anticipación: actividades de prelectura

Actividad: “El regalo que no se ve”

El docente se acerca a los niños y simula colocar un regalo invisible en sus manos. Luego, con voz misteriosa dice: “Te di un regalo... pero solo puedes verlo con tu imaginación”. Los niños abren sus manos, lo observan y reaccionan (pueden olerlo, abrazarlo, jugar con él, etc.), fomentando la imaginación, posteriormente se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué crees que te di?
- ¿Es algo real o imaginario?
- ¿Qué haces con ese regalo?
- ¿Te hace feliz? ¿Por qué?

Construcción: actividades de lectura

Actividad: “Regalos con el cuerpo”

El docente recita el poema con expresión, incorporando movimientos corporales. Cada vez que dice “Te regalo...”, los niños representan el regalo con su cuerpo (volar como mariposa, estirarse como jirafa, moverse como viento, etc.). A continuación, se interviene planteando las siguientes preguntas:

- ¿Cómo sería ese regalo?
- ¿Puedes hacerlo con tu cuerpo?
- ¿Te gusta ese regalo?

Consolidación: actividades de poslectura

Actividad: “El rincón del regalo feliz”

Se colocan imágenes del poema en el aula, luego se invita a que los niños se desplazan libremente (caminando, saltando) por el rincón y al escuchar una indicación del docente, se ubican junto al regalo que más les gustó. A continuación, se plantean las siguientes Preguntas:

- ¿Qué regalo elegiste?
- ¿Por qué te gustó?
- ¿Todos elegimos igual?
- ¿Está bien que pensemos diferente?

SESIÓN 2: PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Anticipación: memoria y evocación del relato

Actividad: “El eco de los regalos”

El docente dice: “Te regalo...”, los niños repiten como eco y completan con lo que recuerdan o imaginan, usando diferentes tonos de voz (susurro, fuerte, alegre).

Preguntas:

- ¿Qué recuerdas?
- ¿Qué regalo te gustó más?

Construcción: reflexión crítica

Actividad: “El semáforo de los regalos”

El docente menciona diferentes tipos de regalos, tanto materiales (juguetes, dulces) como no materiales (abrazos, ayuda, sonrisas o palabras bonitas); luego, los niños levantan un círculo de color verde, amarillo o rojo según cómo se sienten con cada regalo y comentan brevemente por qué eligieron ese color.

Preguntas:

- ¿Qué regalo te hizo sentir más feliz?
- ¿Todos escogimos el mismo color?

- ¿Un abrazo también puede ser un regalo?
- ¿Qué regalo te gusta dar a los demás?

SESIÓN 3: REFUERZO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y DESARROLLO DE PRERREQUISITOS PRELECTORES Y PREESCRITORES

Anticipación: socialización grupal

Actividad: “Compartimos nuestros regalos”

Los niños se sientan en círculo y, por turnos, muestran su dibujo al grupo. Cada niño comparte a quién le regalaría su creación y explica brevemente por qué la eligió para esa persona. Luego, los compañeros observan y comentan de manera respetuosa sobre el regalo presentado. Preguntas:

- ¿A quién le regalarías tu dibujo?
- ¿Por qué elegiste ese regalo?
- ¿Qué fue lo que más te gustó del regalo de tu compañero?

Construcción: ejercicio de desarrollo de prerrequisitos

Actividad: “Clasifico jugando”

El docente coloca diferentes imágenes en el piso y los niños deben clasificarlas según su categoría: animales, naturaleza, objetos o elementos imaginarios. Para llegar a cada grupo, los niños se desplazan realizando distintos movimientos, como caminar, saltar o dar pequeños pasos, siguiendo las indicaciones del docente. Luego se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Qué regalo no se puede tocar?
- ¿Qué regalo hace feliz a un amigo?
- ¿Te gusta dar o recibir?
- ¿Qué regalo darías tú?

Consolidación: práctica creativa (preescritura)

Actividad: “Mi regalo mágico”

Los niños realizan un dibujo libre para regalar, lo pintan y lo decoran libremente usando diferentes materiales con diferentes texturas (escarcha, algodón, plastilina, etc.) y luego lo presentan al grupo describiendo el dibujo y expresando a quien se lo van a dar y porque: “Este regalo es para”. Luego se realiza a modo de conversatorio las siguientes preguntas guías:

- ¿Qué estás regalando?
- ¿A quién se lo das?
- ¿Por qué es especial?

Se concluye la actividad con la siguiente frase reforzando el tema central del poema:

“Los mejores regalos vienen del corazón.”

ANEXOS 3

AUTO-REGISTRO DE CLASE

Lectura: Ecuador de Catalina Sojos.

Sesión 1: Animación a la lectura

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación y motivación de los alumnos	El curso se presentó participativo, tenían curiosidad y emoción por saber qué es lo que se iba a realizar, además se evidenció una participación activa de los niños durante la sesión, durante las preguntas se evidencio predisposición durante la sesión.	Alta participación y motivación
Respuesta al recurso	El recurso les gustó mucho. Una de las cosas que más les llamó la atención eran las ilustraciones del cuento, en tanto no parecían siempre lo que representaban. Por ejemplo, las Islas Galápagos parecían una tortuga.	El recurso les llamó mucho la atención principalmente por las ilustraciones y el sentido que estas generaban.
Objetivo alcanzado: animación	Hubo una notable respuesta de animación a la lectura en todo el curso.	Los estudiantes se mostraron animados con la lectura

Estrategias con mejor respuesta	La estrategia que generó curiosidad y mejor respuesta fue la presentación de la caja mágica que contenía algunos de los elementos representativos del cuento.	Caja mágica con elementos del cuento
Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos	Durante las preguntas se evidenció dificultad para responder en 3 niños.	Pocos alumnos no pudieron responder adecuadamente a las preguntas (3)
Trabajo en grupo	Las actividades se realizaron de forma individual a modo de conversatorio.	No tuvo actividad en grupo desde la planificación
Categoría emergente: disposición física del aula	El aula permitió trabajar adecuadamente por cuanto era muy llamativa y cómoda	Aula adecuada para la lectura

Sesión 2: Mediación lectora

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación y motivación de los alumnos	Este curso se notó emocionado, participativo y curioso por saber que iban a hacer en la sesión, además se identificó una participación y colaboración activa de la	Alta participación y motivación

	mayoría de los niños durante en el momento del cuento y las preguntas.	
Objetivo alcanzado: desarrollo de la literacidad crítica	Hubo una notable respuesta en la mediación lectora en todo el curso, ya que las preguntas ayudaron a desarrollar e identificar algunos temas que está pasando en la actualidad en Ecuador.	Los estudiantes se mostraron animados, participativos durante las preguntas.
Respuestas críticas del alumnado:	Los estudiantes emitieron respuestas que evidenciaron capacidad de análisis y relación con su entorno. Por ejemplo, algunos niños identificaron situaciones actuales que ocurren en su contexto y expresaron ideas sobre el cuidado de la naturaleza y la importancia del agua para los seres vivos.	Se evidencian comprensión del tema y capacidad para relacionar el contenido del cuento con el cuidado de la naturaleza y su entorno.
Estrategias con mejor respuesta	La estrategia que genero atención y curiosidad fue la elección del dibujo	ya que los niños contaban con más de 3 opciones para elegir basados en algunas de las regiones del Ecuador

Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos	Al momento de pintar el dibujo se identificó dificultad y falta de interés por pintar de 3 niños.	Pocos alumnos no mostraron interés por pintar el dibujo.
Trabajo en grupo	Las actividades se realizaron de forma individual a modo de conversatorio.	No tuvo actividad en grupo desde la planificación
Categoría emergente: Conciencia ambiental y comprensión de la naturaleza	Se identificó una comprensión sobre el cuidado del medio ambiente. Durante la actividad, una niña representó la lluvia mediante líneas celestes en su dibujo y explicó que los animales y la selva necesitan agua para estar felices y mantener la vegetación verde. Asimismo, otro niño manifestó que las hojas debían pintarse de color verde, lo que refleja la presencia de conocimientos previos sobre la naturaleza.	Las respuestas evidencian conciencia ambiental y comprensión del entorno natural.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación de los alumnos	Los niños se mostraron participativos, animados y curiosos por saber que se trabajaría en la sesión.	Participación activa, curiosidad y motivación
Objetivo alcanzado: creatividad	Hubo una participación activa y predisposición para participar durante la decoración de su dibujo.	Se evidenció creatividad e interés en la decoración del dibujo.
Estrategias con mejor respuesta	La actividad que más llamó la atención de los niños fue la decoración del dibujo, todos los niños eligieron el dibujo de la tortuga.	La actividad de decoración generó motivación y participación en los niños.
Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos	Se evidenció dificultad durante la decoración del dibujo en cinco niños, quienes mostraron resistencia a tocar y colocar la goma, ya que no les agradaba la textura o no querían ensuciarse las manos.	Algunos niños presentaron resistencia sensorial al uso de la goma.
Desarrollo de prerequisites	Se trabajó en la actividad de decoración del dibujo mediante el uso de lentejas y lentejuelas,	La actividad favoreció la motricidad fina y la coordinación manual.

	<p>utilizando la pinza digital.</p> <p>Durante la actividad, algunos niños mostraron interés en manipular los materiales y explorar diferentes formas de decorar, mientras que otros presentaron dificultad o resistencia a tocar la goma debido a la textura o al temor de ensuciarse las manos.</p>	
Trabajo en grupo	Las actividades se realizaron de forma individual.	No hubo actividad en grupo ya que no se planteó desde la planificación
Categoría emergente: Adaptación de las actividades a las características e intereses de los niños	se observó que los niños participaron de manera diferente según sus intereses, preferencias y características personales, mostrando mayor motivación cuando podían elegir materiales y formas de decorar su dibujo.	Las actividades pueden ajustarse a los intereses y necesidades individuales.

AUTO-REGISTRO DE CLASE

Lectura: Zoografías “Jaguar”

Sesión 1: Animación a la lectura

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación y motivación de los alumnos	Los niños se mostraron emocionados y dispuestos a participar en cada actividad con la finalidad de descubrir cual era el poema que se iba a trabajar en esta sesión.	Participación activa, curiosidad y motivación.
Respuesta al recurso	En esta ocasión los tres recursos propuestos durante la sesión fueron atractivas y lograron captar la atención de los niños.	Los recursos presentados fueron atractivos, generaron interés y motivación por participar
Objetivo alcanzado: animación	Hubo una notable respuesta de animación e interés en el poema en todo el curso.	Los estudiantes se mostraron interesados por el poema.
Estrategias con mejor respuesta	En esta sesión se observó una respuesta favorable a todas las estrategias propuestas, ya que generaron curiosidad e interés.	Las actividades generaron curiosidad y lograron captar la atención.
Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos	Se evidencio un poco de dificultad al momento de armar el rompecabezas.	Reforzar coordinación y atención.
Trabajo en grupo	Se trabajo armar el rompecabezas del jaguar de forma cooperativa con la	Se refuerza la cooperación.

	participación de todos los niños.	
Categoría emergente: Necesidad de fortalecer la autorregulación y comportamiento.	Durante la sesión se observó que un niño se mostró muy inquieto y buscaba llamar la atención de manera constante, utilizando en ocasiones un vocabulario inadecuado, lo que generó interrupciones en el desarrollo de la actividad.	Se requiere reforzar la autorregulación y el uso adecuado del lenguaje.

Sesión 2: Mediación lectora

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación y motivación de los alumnos	Este curso se notó emocionado, participativo y curioso por saber que iban a hacer en la sesión, además se identificó una participación y colaboración activa de la mayoría de los niños durante en el momento del cuento y las preguntas.	Alta participación, motivación e interés.
Objetivo alcanzado: desarrollo de la literacidad crítica	Los niños lograron reflexionar sobre la importancia del cuidado de la naturaleza y del hábitat del jaguar, identificando	Se evidencia desarrollo inicial de la literacidad crítica mediante la reflexión, interpretación y toma de

	acciones correctas e incorrectas y su postura frente al cuidado de animales y el medio ambiente.	postura frente al cuidado de los animales y el medio ambiente.
Respuestas críticas del alumnado:	Los niños expresaron ideas como: “no hay que botar basura”, “no deben cortar los árboles”, “el jaguar necesita su casa para no sentirse triste”, “No tenemos que llevarnos los animales de la selva porque necesitan a su mamá” y “hay que cuidar a los animales para que no se mueran”.	Se observó pensamiento crítico y reflexivo acorde a la edad, relacionando el relato con acciones de cuidado ambiental y bienestar animal.
Estrategias con mejor respuesta	La estrategia que evidencian mejor respuesta y genero mayor interés y curiosidad en los niños fue la decoración y pintura de las manchas del jaguar y la pintura de su hábitat.	La actividad favoreció la participación, creatividad y expresión de pensamientos y emociones.
Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos	Se evidencio en 2 niños todavía un poco de dificultad para responder preguntas abstractas.	reforzar la comprensión y uso de imágenes.

Trabajo en grupo	Se evidencio un buen trabajo cooperativo de los niños durante la actividad ya que se identificó el respeto de turnos.	Refuerzo de cooperación y respeto de turnos.
Categoría emergente: Conductas de búsqueda constante de atención.	Durante la sesión, uno de los niños se levantaba de su lugar en repetidas ocasiones e interrumpiendo la actividad grupal. Asimismo, utilizó expresiones verbales inadecuadas hacia sus compañeros. Ante esta situación se intervino mediante el uso del títere del jaguar, quien expresó sentirse triste al escuchar ese tipo de palabras, reforzando que no deben dirigirse expresiones ofensivas a otras personas.	La intervención a través del títere resultó pertinente para abordar la conducta desde una estrategia lúdica y afectiva. Se evidencia la necesidad de fortalecer normas de convivencia y habilidades de autorregulación.

Sesión 3: Creación y prerrequisitos lectores y escritores

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación de los alumnos	Durante la socialización de sus producciones, los niños mostraron entusiasmo al	Participación, curiosidad y emoción.

	<p>presentar sus jaguares y describir su hábitat ya que tenían perspectivas interesantes e interpretaciones. En la actividad del laberinto participaron con interés y curiosidad, evidenciando motivación por ayudar al jaguar a encontrar su hogar.</p>	
<p>Objetivo alcanzado: creatividad</p>	<p>La mayoría de los niños logró identificar que la selva es el hogar natural del jaguar y justificó su elección mencionando que allí viven felices y con su mamá, encuentra comida y agua y está con otros animales.</p>	<p>Fortalecimiento de la literacidad crítica al relacionar el bienestar de los animales y conservación del medio ambiente.</p>
<p>Estrategias con mejor respuesta</p>	<p>La actividad del laberinto generó gran interés y participación. La mayoría de los niños no presentó dificultad para encontrar y elegir y tomar la decisión de cuál sería el correcto hacia la selva.</p>	<p>Se favoreció el desarrollo de prerrequisitos de preescritura, discriminación visual y toma de decisiones.</p>
<p>Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos</p>	<p>Se evidenció dificultad en 2 niños para realizar la actividad del laberinto, requiriendo mayor acompañamiento para seguir el camino correcto. Asimismo, 4 niños mostraron elecciones no</p>	<p>Falta de comprensión, secuencia y necesita mayor acompañamiento.</p>

	esperadas: 3 dirigieron al jaguar hacia la jaula y 1 consideró adecuadas todas varias opciones.	
Desarrollo de prerrequisitos	La actividad del laberinto favoreció la discriminación visual, seguimiento de trayectorias, coordinación visomotora y orientación espacial. En 3 niños se evidenció dificultad para comprender la dinámica del recorrido.	Desarrollo visomotor.
Trabajo en grupo	Durante la socialización, compartieron sus respuestas, apreciaciones e interpretaciones de sus trabajos	Interacción positiva.
Categoría emergente: Conceptos erróneos.	Concepciones erróneas sobre el hábitat del jaguar	Refuerzo conceptual.

AUTO-REGISTRO DE CLASE

Lectura: A que sabe la luna

Sesión 1: Animación a la lectura

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación y motivación de los alumnos	Durante la narración del cuento, los niños mostraron gran interés, emoción, curiosidad y entusiasmo. Participaron respondiendo preguntas y observando atentamente el material visual.	Alta motivación e interés.
Respuesta al recurso	El uso de la luna grande y de los animales que se fueron pegando conforme avanzaba el cuento captó la atención de los niños y favoreció su comprensión.	Recurso visual atractivo y efectivo.
Objetivo alcanzado: animación	Se logró despertar el gusto e interés por la lectura mediante la narración dramatizada, el uso de preguntas y material manipulativo.	Emoción e interés por el cuento.
Estrategias con mejor respuesta	La dramatización del cuento y el pegado progresivo de los animalitos generaron mayor participación, curiosidad, emoción y comprensión de la secuencia narrativa.	Genero motivación, animación e interés en la narración.

Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos	Algunos niños requirieron apoyo para recordar el orden de aparición de los personajes y recordar el objetivo de los animales.	Reforzar secuencialidad y comprensión.
Trabajo en grupo	No se realizó actividades en grupo durante la sesión.	Desde la planificación no estuvieron planteadas.
Categoría emergente: disposición física del aula	El espacio fue organizado de manera que todos los niños pudieran observar claramente la luna y los personajes del cuento.	Buena disposición y organización del aula.

Sesión 2: Mediación lectora

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación y motivación de los alumnos	Durante esta sesión se logró identificar una participación activa, colaborativa y motivación.	Alta participación y motivación
Objetivo alcanzado: desarrollo de la literacidad crítica	Se logro que los niños reflexión sobre la importancia del trabajo colaborativo, el compañerismo y el respeto de turnos.	Se evidencia desarrollo inicial de la literacidad crítica mediante la reflexión, interpretación y la identificación de trabajo cooperativo

<p>Respuestas críticas del alumnado:</p>	<p>Los niños expresaron ideas como “Los animales lograron alcanzar la luna porque todos los amigos se ayudaron “Si los amigos le hubieron ayudado a la tortuga se hubiera sentido triste y no hubieran podido saber a qué sabe la luna” “Tenemos que ayudar para poder alcanzar la luna” “Yo le ayude a mi amiga cuando ella se cayó”.</p>	<p>Pensamiento crítico acorde a la edad y reflexivo, relación de la narración con hechos vivenciales.</p>
<p>Estrategias con mejor respuesta</p>	<p>La estrategia que tuvo una gran respuesta fue la construcción de la torre de cajas decoradas con los personajes del cuento. En esta actividad se trabajó, conteo y coordinación motora.</p>	<p>Curiosidad, participación y trabajo cooperativo.</p>
<p>Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos</p>	<p>Durante la ejecución se identificó dificultad en 4 para responder las preguntas.</p>	<p>Dificultad en comprensión.</p>
<p>Trabajo en grupo</p>	<p>Se realizó la construcción de la torre de cajas de forma cooperativa en donde se trabajó el</p>	<p>Respeto de turnos, Trabajo cooperativo, respeto y compañerismo.</p>

	respeto de turnos y compañerismo.	
Categoría emergente: Seguimiento preciso de la secuencia narrativa.	un niño logró construir la torre siguiendo el mismo orden de aparición de los animales en el cuento.	comprensión del relato y memoria secuencial.

Sesión 3: Creación y prerrequisitos lectores y escritores

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Participación de los alumnos	Participación activa, motivación, curiosidad por saber cuáles serían las actividades de la sesión.	Motivación, participación activa y curiosidad.
Objetivo alcanzado: creatividad	Todos los niños lograron identificar a cada animal, realizar su conteo y llegar a la luna para decorarla con bolitas de plumón.	Creatividad, identificación, conteo, secuencia, producción final.
Estrategias con mejor respuesta	Se evidenció una respuesta positiva en la actividad de decoración de la luna, donde los niños elaboraron 8 bolitas de plumón y las pegaron en una luna grande.	Motivación, conteo, motricidad fina, atención, participación activa.

Estrategias con dificultades presentadas por los alumnos	Se evidencio que 4 niños presentaron dificultad en el conteo al realizar las 8 bolitas de plumón para la decoración de la luna.	Conteo, noción de cantidad, atención.
Desarrollo de prerrequisitos	Los niños realizaron bolitas de plumón, identificaron animales y participaron en el conteo durante la actividad.	Conteo, secuencia, atención y motricidad fina.
Trabajo en grupo	trabajaron de forma conjunta en la elaboración de las bolitas de plumón y en la decoración de la luna.	Trabajo colaborativo, participación, interacción social.
Categoría emergente: Espacio físico del aula.	El aula presento un espacio y organización adecuada lo que facilito que se desarrollen las actividades sin dificultad.	Organización y adecuación.