

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2024/2025

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.

**Comprender antes de leer: propuesta didáctica para el trabajo
de la comprensión lectora en Educación Infantil**

**Understanding Before Reading: A Didactic Proposal for
Developing Reading Comprehension in Early Childhood
Education**

Autora: Carolina Sagastizábal Santamaría

Directora: Maria Belén Izquierdo Magaldi

Fecha: 10/07/2025

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Relevancia del tema	6
3. Objetivos	8
4. Marco teórico.....	9
La alfabetización emergente en Educación Infantil	9
Procesos implicados en la comprensión lectora	10
El papel de las inferencias en la lectura de cuentos	12
El cuento ilustrado como recurso didáctico	14
Estrategias docentes para fomentar la comprensión lectora	15
5. Propuesta educativa	17
Justificación del texto elegido y características que favorecen una comprensión lectora de calidad	17
Rol del docente	18
Estrategias de comprensión lectora	20
Vinculación con el Currículum de Educación Infantil de Cantabria	22
Contexto y características del alumnado	23
Objetivos de la propuesta	24
Descripción de la propuesta	25
SESIONES	25
Evaluación	34
Implementación en un contexto escolar	37
6. Conclusiones.....	38
7. Referencias bibliográficas	40
8. Anexos	43
Anexo 1. Portada cuento “A qué sabe la luna” de Michael Grejniec.	43
Anexo 2. Viñetas del cuento para realizar predicciones	44
Anexo 3. Silueta de animales	45
Anexo 4. Ilustraciones escenas del cuento.....	45
Anexo 5. Rueda de autoevaluación	46
Anexo 6. Ejemplo de lista de cotejo o rúbrica de evaluación	47

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en la comprensión lectora como una competencia fundamental para el desarrollo del alumnado. Este aspecto suele abordarse en cursos mas avanzados, sin embargo, está demostrada la importancia de establecer una buena base desde la etapa de Educación Infantil, con el fin de impulsar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes. A partir de un marco teórico sólido y actual se tratan conceptos como la alfabetización emergente, las inferencias, el cuento ilustrado, y las estrategias pedagógicas más adecuadas para llevar a cabo esta propuesta en la etapa de Educación Infantil.

El presente trabajo no solo trata de un marco teórico, ya que también se presenta una propuesta educativa en torno al cuento “A qué sabe la luna”, dividida en cinco sesiones que se adaptan al nivel madurativo y emocional de los niños de una clase de 4 años. A lo largo de las sesiones se incorporan aspectos como la oralidad, la observación, la escritura emergente, la dramatización y el juego simbólico. Por otro lado, la propuesta tiene en cuenta el currículo oficial de Educación Infantil de Cantabria para establecer los objetivos, competencias y contenidos dentro de cada área de desarrollo que propone la normativa.

Este trabajo también se centra en el papel activo que debe asumir el docente, actuando como mediador del aprendizaje y creando oportunidades de aprendizaje significativas para el alumnado. El docente usará el cuento como una herramienta para trabajar diferentes aspectos necesarios para desarrollar una buena base para la comprensión escrita, generar significado, compartir emociones y potenciar habilidades. Esta investigación no consiste solo en una propuesta educativa, sino que también invita a reflexionar sobre cómo se puede fomentar la comprensión lectora a partir de un enfoque global, inclusivo y creativo en un aula de 4 años antes de que los niños puedan aprender a leer.

Palabras clave: Comprensión lectora, lectura compartida, Educación Infantil, alfabetización emergente, cuento ilustrado, inferencias.

Abstract

This Final Degree Project focuses on reading comprehension as a fundamental competence for student development. Although this aspect is usually addressed in later educational stages, the importance of establishing a solid foundation from Early Childhood Education has been widely demonstrated, with the aim of fostering students' linguistic and cognitive development. The proposal arises from a solid and up-to-date theoretical framework that explores concepts such as emergent literacy, inference, picture books, and the most suitable pedagogical strategies for implementing this type of approach in Early Childhood Education.

This work does not only consist of a theoretical framework, as it also includes an educational proposal based on the picture book *What Does the Moon Taste Like?*, structured into five sessions adapted to the maturational and emotional level of a class of 4-year-old children in Early Childhood Education. Throughout these sessions, elements such as orality, observation, emergent writing, dramatization, and symbolic play are incorporated. Additionally, the proposal takes into account the official Early Childhood Education curriculum of Cantabria to define the objectives, competencies, and contents aligned with each developmental area established by the regional regulations.

This project also emphasizes the active role that the teacher must assume, acting as a mediator of learning and creating meaningful learning opportunities for the students. The teacher will use the story as a tool to address various elements essential to building a strong foundation for reading comprehension, generating meaning, sharing emotions, and fostering key skills. This research is not merely an educational proposal; it also invites reflection on how to promote reading comprehension through a global, inclusive, and creative approach in a classroom of 4-year-olds, even before they are able to read.

Keywords: Reading comprehension, shared reading, Early Childhood Education, emergent literacy, picture book, inferences.

1. Introducción

La comprensión lectora es una competencia muy importante en el desarrollo personal, social, y académico de los alumnos y es un aspecto fundamental en el aprendizaje. Aunque siempre se ha relacionado con etapas más avanzadas, muchos estudios afirman que iniciar esta competencia a edades tempranas es más favorable, pues es aquí cuando se sientan las bases cognitivas, lingüísticas y emocionales, que son necesarias para comprender e interpretar los textos de manera significativa (Borzone & Manrique, 2010).

En la etapa de educación infantil, la comprensión lectora no se basa en la decodificación formal, sino que tiene un enfoque globalizador, vivencial y comunicativo como en el que el cuento ilustrado como la narración oral como la lectura compartida y el diálogo entre el adulto y el niño son herramientas fundamentales para despertar el interés por la lectura y el desarrollo del pensamiento (Teberosky & Sepúlveda, 2008). De esta manera, el lenguaje oral como a la observación de imágenes como la expresión emocional y la participación activa por parte del alumnado en situaciones de lectura ayudan al desarrollo progresivo de estrategias de comprensión que irán mejorando a lo largo de su periodo de escolarización.

Este trabajo de fin de grado pretende analizar los procesos implicados en la comprensión lectora en educación infantil, centrándose en el papel tan importante que tienen los cuentos ilustrados y en estrategias claves para este desarrollo como pueden ser las inferencias. Finalmente se presenta una propuesta educativa basada en un cuento llamado “A qué sabe la luna” para un grupo de Educación Infantil de 4 años. Para ello, se parte de un marco teórico que trata diferentes conceptos como la alfabetización emergente, Los procesos cognitivos y lingüísticos implicados en la comprensión, la importancia didáctica del álbum ilustrado, y el papel del docente como mediador del proceso.

El trabajo está dividido en dos partes. Primero se desarrolla un marco teórico a partir de bibliografía especializada y, en segundo lugar, se elabora una propuesta de intervención diseñada para un aula de educación infantil de niños de 4 años, y está dividida en 5 sesiones integradas en un contexto de aprendizaje activo, participativo y significativo.

2. Relevancia del tema

La comprensión lectora, en este caso en la etapa de Educación Infantil, es un aspecto fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, el lenguaje y el aprendizaje autónomo de los niños. La lectura de textos no solo nos da información, sino que fomenta el desarrollo de capacidades cognitivas muy valiosas como la reflexión, la concentración o la creatividad, lo que la convierte en una herramienta clave para la formación integral de los alumnos (Dras Ahmed, 2011).

La elección de este tema para este trabajo es debido a que la comprensión lectora sigue siendo un reto en el sistema educativo español. A pesar de los avances que ha habido y la mejora de resultados en los últimos informes PISA, los niveles aun se encuentran por debajo de la media de los países de la OCDE, lo cual nos muestra una clara necesidad de empezar a trabajar esta competencia en edades tempranas (Dris Ahmed, 2011).

Muchos piensan que la comprensión lectora se trabaja enseñando a leer de la manera convencional, pero la realidad es, que esta competencia no se trata solo de eso, sino de ayudar a los niños a desarrollar habilidades previas como la atención conjunta, la escucha activa, la construcción de inferencias y la expresión oral y escrita. A partir de la idea de alfabetización emergente, entendemos que el contacto con el lenguaje escrito, en un contexto significativo y con la compañía de un adulto, favorece los mecanismos de comprensión del niño, así como la apropiación progresiva del código escrito (Teberosky & Sepúlveda, 2008).

Según Coch (2022) estas habilidades se desarrollan realizando actividades como la lectura compartida, en la que el adulto adquiere un papel de mediador entre el texto y el niño para favorecer una interacción significativa con el lenguaje. Esta misma autora también afirma que el entorno en el que el niño se adentra en el mundo de la lectura también influye directamente en su futura competencia lectora.

Fomentar la comprensión lectora desde edades tempranas da la oportunidad a los alumnos desarrollar un pensamiento crítico y una mejor capacidad de análisis e interpretación de información, influyendo de manera positiva en su eficiencia

educativa. Por todo ello, es imprescindible que desde los centros se promuevan estrategias activas de lectura que preparen a los niños para poder desenvolverse con éxito en todas las áreas del conocimiento (Huamán Herreros, 2024).

En este trabajo, vamos a centrarnos en los cuentos ilustrados como recurso didáctico para trabajar la comprensión lectora en Educación Infantil, pues al unir el código verbal con el visual, permiten a los niños anticiparse, interpretar y reconstruir el significado del texto, incluso cuando todavía no es lector autónomo (Escalante & Caldera, 2008). Asimismo, la estructura narrativa que tienen estos cuentos, con repeticiones, personajes bien definidos y secuencias lógicas, da pie a la construcción de inferencias y la comprensión global de la historia (Borzone y Manrique, 2010).

En definitiva, con este trabajo me gustaría contribuir a resaltar la importancia de desarrollar la comprensión lectora en Educación Infantil, no desde la mera enseñanza de la lectura, sino a partir de buenas propuestas bien fundamentadas, como la lectura compartida de cuentos ilustrados, que permite no solamente avanzar en los aprendizajes lingüísticos, sino también contribuir al desarrollo integral del niño como lector. Me gustaría que esta propuesta sirviese de herramienta para docentes y que pudiera ser aplicada para contribuir a formar lectores activos, críticos y sensibles desde los primeros años de escolarización.

He elegido el cuento “A qué sabe la luna” porque personalmente considero que este tiene una gran ventaja, y es que puede ser aprovechado para relacionarlo con muchos aprendizajes característicos de la etapa de Educación Infantil. Su estructura acumulativa, el carácter simbólico de la luna como objeto de deseo de los personajes y la continua colaboración de los animales nos permiten trabajar con este cuento, tanto el lenguaje oral, como la educación emocional, los animales, la cooperación y la resolución de problemas de forma creativa. Asimismo, este cuento nos permite relacionarlo con contenidos del currículo como la exploración del entorno natural, la convivencia pacífica, la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía de cada niño (Real Decreto 95/2022; Decreto 66/2022, Cantabria). A diferencia de otros relatos, este cuento destaca por su sencillez en cuanto a la estructura y su gran sentido simbólico, accesible pero abierto a interpretaciones, lo que nos permite incluir inferencias, diálogos filosóficos acaparados y reflexiones sobre la ficción y la realidad sin perder la

magia de la narración. Todo esto convierte al cuento en una herramienta muy útil para acompañar el proceso de iniciación a la comprensión lectora de forma lúdica, afectiva y significativa.

3. Objetivos

Objetivo general

Analizar la relevancia del desarrollo de la comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil, y diseñar una propuesta durativa basada en un cuento titulado “A qué sabe la luna” para fomentar esta competencia a través de estrategias orales, inferenciales, creativas y de escritura emergente.

Objetivos específicos

1. Explorar la teoría vinculada a la comprensión lectora en Educación Infantil, abarcando aspectos como la alfabetización emergente, los procesos cognitivos implicados y el papel de las inferencias en la lectura de cuentos ilustrados.
2. Reconocer el valor educativo que tienen los cuentos ilustrados y la lectura compartida como herramientas para estimular la comprensión lectora en edades tempranas.
3. Elaborar una propuesta educativa con varias sesiones adaptadas al nivel de una clase de alumnos de 4 años, mediante la lectura del cuento “A qué sabe la luna”.
4. Emplear el lenguaje oral, la comprensión de inferencias, la expresión de emociones, la dramatización y la escritura emergente en un contexto de lectura significativa como estrategias metodológicas.
5. Relacionar la propuesta con los objetivos, competencias y contenidos de las distintas áreas de desarrollo y aprendizaje del currículo de Educación Infantil de Cantabria.
6. Establecer criterios e instrumentos de evaluación para poder valorar el desarrollo de la comprensión lectora y la participación de los estudiantes en las diferentes sesiones de la propuesta.

4. Marco teórico

La alfabetización emergente en Educación Infantil

La alfabetización emergente es el conjunto de saberes, posturas y destrezas de la lectura y escritura que los niños adquieren antes de comenzar con la enseñanza formal. Este concepto es considerado clave en el desarrollo lector, y abarca desde la manipulación de libros y cuentos hasta la interpretación de las diferentes funciones del lenguaje escrito (Sulzby & Teale, 1991, citados en Llamazares & Alonso-Cortés, 2016). Además de en la escuela, este proceso debe llevarse a cabo en otros ámbitos como el familiar, a través del contacto día a día con prácticas letradas (Goikoetxea & Martínez Pereña, 2015).

De acuerdo con el constructivismo, los niños son participantes activos que adquieren y desarrollan significados a través de la interacción con el ambiente, los textos y los adultos que los guían. Por esta razón, se les da una gran relevancia a las experiencias de lectura significativas desde la infancia temprana. La alfabetización no debe interpretarse como un aprendizaje técnico del código escrito, sino como una introducción precoz en la cultura escrita mediante textos literarios ricos y contextualizados (Teberosky & Sepúlveda, 2008).

En este contexto, la literatura para niños tiene un lugar privilegiado. El uso de libros ilustrados, en particular los álbumes, en la alfabetización inicial, facilita que los niños se familiaricen con las normas del texto escrito al mismo tiempo que fomentan habilidades lingüísticas, cognitivas y emocionales (Teberosky & Sepúlveda, 2008). Los álbumes proporcionan una mezcla de lenguaje verbal e iconográfico que simplifica la comprensión de la narrativa, incluso para niños que todavía no saben leer, lo que los hace recursos indispensables para introducir a los más pequeños en el universo de la lectura (Llamazares & Alonso-Cortés, 2016).

Una de las estrategias más efectivas de este método es la lectura compartida, que incluye la lectura en voz alta de un adulto, el docente normalmente, y una participación activa del grupo de niños. Algunos estudios han probado que esta práctica supone una mejora de la adquisición del vocabulario y la comprensión oral y conciencia del texto tanto en el contexto de la familia como en la escuela (Goikoetxea & Martínez Pereña, 2015; Zucker et al., 2010). Por otro lado, el uso

del diálogo en la lectura a través de preguntas realizadas por el adulto invita a los niños a participar, potenciando así las ventajas de esta estrategia (Zucker et al., 2010).

El entorno educativo ofrece privilegiadas oportunidades para desarrollar esta práctica. Los docentes de Educación Infantil desempeñan un papel crucial como mediadores del texto, no solo cuando leen, sino también en el proceso de selección de libros apropiados para los niños con los que se quiere trabajar. En este contexto, se observa que la práctica de la lectura compartida con alta exigencia cognitiva promueve de manera significativa la formación de conocimiento en los niños (Manrique, 2011; Moschovaki & Meadows, 2005).

Asimismo, al leer cuentos en voz alta en las aulas se forma el contexto cognitivo compartido, que según Borzone y Manrique (2010) se trata de un escenario mental en el que se reactivan saberes anteriores, se interpreta nueva información y se produce comprensión. Este contexto es el resultado de la interacción entre maestro, texto e ilustración y es una base sólida para el desarrollo de las próximas habilidades de lectura.

En conclusión, desarrollar la alfabetización emergente desde la infancia supone proporcionar al niño un ambiente con abundantes experiencias literarias, además de una interacción significativa junto con la compañía del adulto. Solo de esta manera se consigue sentar una buena base que permita desarrollar procesos de lectura más complejos en el futuro (Llamazares & Alonso-Cortés, 2016; Goikoetxea & Martínez Pereña, 2015).

Procesos implicados en la comprensión lectora

El proceso cognitivo de comprensión lectora es profundo e implica la decodificación de palabras y la construcción activa del significado de un texto a través de la incorporación de información explícita e implícita, la activación de saberes previos y las inferencias (Escudero & León, 2007). Se trata de una actividad mental de alto rendimiento donde el lector elabora una construcción coherente del texto, llamada modelo de situación, que facilita la interpretación y el recuerdo de lo leído (Marmolejo-Ramos & Jiménez Heredia, 2006).

De acuerdo con el enfoque cognitivo, este proceso demanda muchas actividades simultáneas, entre las que incluimos el reconocimiento de palabras, el

procesamiento sintáctico, la integración semántica, las inferencias, la activación de esquemas previos y el monitoreo de la comprensión. Todas estas operaciones forman parte de la posterior construcción del significado global de todo el texto (León, 2011). Específicamente, en los textos narrativos, los lectores tienen la tarea de identificación de los distintos elementos de la narrativa, como los personajes, los diferentes escenarios y reconocer los conflictos y sus soluciones, a partir de los cuales el lector conseguirá una comprensión profunda del texto (Duque Aristizábal et al., 2010).

En Educación Infantil, los procesos de comprensión lectora no dependen tanto de la capacidad de decodificación como de la competencia lingüística oral y la comunicación con adultos mediadores. Mediante la lectura compartida en el aula, no se trata de que los niños lean por sí solos, sino que, a través de acompañamiento de la maestra, comprendan lo que se está leyendo, pues esta adapta su lectura y hace intervenciones para que ellos participen y se facilite la activación de estos procesos cognitivos (Manrique, 2011).

La interpretación del texto en niños de temprana edad se basa en su habilidad para activar saberes anteriores, realizar inferencias y establecer vínculos causales. Específicamente, la comprensión se basa en la calidad del texto, las ilustraciones y las interacciones del lector adulto. La creación de una representación mental coherente demanda vincular los datos del texto con los esquemas mentales que hace el niño, lo cual se hace a través del lenguaje oral compartido (Borzone y Manrique, 2010).

Según Moschovaki y Meadows (2005), el esfuerzo cognitivo de los niños al leer cuentos es reflejado en la manera en la que intervienen durante el proceso, pues se ve en si realizan predicciones, analizan las situaciones, infieren emociones o explican alguna acción que realicen los personajes. Estas estrategias requieren un gran trabajo cognitivo y son fundamentales para el fomento de una comprensión del texto narrativo y para establecer los cimientos del pensamiento abstracto.

Las inferencias de las que hablamos son el centro del proceso de comprensión, pues la mayoría de los textos no muestran toda la información de manera explícita, por lo que el lector debe rellenar estos vacíos a través de las

inferencias. Estas inferencias posibilitan definir una coherencia global en el discurso, vincular sucesos, comprender los estados de ánimo y anticiparse a las consecuencias, lo cual es esencial para conseguir una comprensión total y eficaz del texto (Escudero y León, 2007).

Los niños de Educación Infantil manifiestan la capacidad para llevar a cabo estas operaciones cognitivas a edades tempranas, pero necesita ser incentivada mediante las prácticas adecuadas. Según los estudios de Filiatrault-Veilleux et al. (2017), los niños de entre 3 y 6 años ya pueden realizar inferencias causales, emocionales y predictivas, aunque sí es verdad que su exactitud y profundidad van incrementando con la edad y la calidad del apoyo del adulto.

El papel de las inferencias en la lectura de cuentos

Las inferencias son un elemento indispensable para la comprensión lectora, en especial cuando hablamos de textos narrativos como los cuentos. La elaboración de inferencias no tiene nada que ver con lectores expertos, sino que puede observarse desde edades tempranas, siempre y cuando el entorno educativo y el apoyo del adulto la favorezcan (Duque Aristizábal et al., 2010).

Las inferencias permiten construir significados más allá de lo que aparece en el texto de forma explícita. Además, rellenan vacíos, permiten establecer vínculos entre la información nueva y los saberes previos, y nos dan la oportunidad de comprender las emociones o intenciones de los distintos personajes. Según Navarro (2004) la inferencia se trata de “la clave de la lectura” en todos los niveles de comprensión, es decir, desde el más literal hasta el más trascendente. Este autor explica un amplio tipo de inferencias, como inferencias de marco, causales, anafóricas, por defecto o por estereotipo, entre otras.

En relación a los cuentos, la estructura de los mismos da pie al desarrollo inferencial, pues estos textos no muestran toda la información explícitamente. Toda ficción narrativa es “una máquina perezosa” que requiere de un lector que complete los significados que no se manifiestan en el texto. Las inferencias se entienden así en la operación mental que da lugar a esa co-construcción de sentido entre el lector y el texto (Eco, 1996, citado en Duque et al., 2010).

Diversos estudios empíricos confirman que los niños entre los tres y los seis años pueden formular distintos tipos de inferencias, entre las que encontramos: causales, emocionales, predictivas y elaborativas, en especial cuando forman parte de actividades de lectura compartida junto a un adulto (Filiatrault-Veilleux et al., 2017). A través de diferentes preguntas de respuesta abierta como pueden ser “¿qué crees que pasaría si...?” o “¿por qué crees que...?”, el maestro estimula el pensamiento inferencial de los niños de manera que se mejorará la comprensión total del cuento (González García, 2005).

Por otro lado, también es influyente la calidad de los textos y el lenguaje que se utiliza. Los cuentos que están llenos de detalles sobre las emociones, los personajes están bien descritos y los conflictos bien presentados, generan más oportunidades para que los niños puedan formular inferencias (Marmolejo & Jiménez, 2006). Por ejemplo, infieren estados mentales a partir de acciones (“huyó porque tenía miedo”) o relaciones causa-efecto implícitas (“estaba nevando y por eso no salieron a jugar”).

Varias investigaciones nos han mostrado que el tipo de preguntas que hace el maestro durante la lectura del cuento condiciona claramente la calidad de las inferencias que van a elaborar los niños. Zucker et al. (2010) señala que los docentes que hacen preguntas inferenciales, que no sean solo literales, promueven una comprensión del texto más profunda y activa. Esto coincide con lo defendido por González García (2009), quién observó que los grupos que ponían más énfasis en la comprensión inferencial establecían más conexiones y relaciones que los que se centraban únicamente en la narración o en actividades más mecánicas.

Asimismo, la mediación del docente también es un elemento clave para promover las inferencias en el aula. El estudio de Ávila-Negrinis et al. (2021), nos muestra un proyecto pedagógico que se centró en cuentos infantiles para mejorar la comprensión inferencial de los alumnos a partir de diferentes actividades lúdicas y creativas que vinculaban el texto con su contexto y sus saberes previos.

Por otro lado, se ha demostrado que los niños que tiene un vocabulario más amplio suelen formular inferencias más precisas, y aquellos con uno vocabulario más limitado dependen más de los apoyos externos y del apoyo del docente para construir inferencias con sentido (Barreyro et al., 2023). Es por esto, que es muy importante trabajar de forma integrada el vocabulario y la inferencia como procesos interdependientes.

En síntesis, el fomento de la comprensión inferencial a partir de los cuentos no solo potencia la habilidad de los niños para entender los textos, sino que también fomenta capacidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico, la reflexión y la comprensión, por lo que fomentar la elaboración de inferencias debería ser una prioridad en la enseñanza de la etapa de Educación Infantil.

El cuento ilustrado como recurso didáctico

El cuento ilustrado es un recurso didáctico considerado de gran valor en la etapa de Educación Infantil, tanto por su gran valor estético, como por su eficacia pedagógica. Los cuentos ilustrados tienen una estructura narrativa, acompañada por imágenes o dibujos que permiten que los niños se acerquen al lenguaje escrito antes de aprender a leer (Escalante & Caldera, 2008). Este tipo de literatura estimula la imaginación, el lenguaje, la empatía y la comprensión del mundo de los niños, y fortalece la relación emocional con el adulto que está mediando (Rondón, 2018).

Desde el punto de vista didáctico, el cuento ilustrado promueve el desarrollo de competencias lingüísticas, cognitivas y emocionales. La presencia de distintas ilustraciones que acompañan al texto facilita la activación de saberes previos, la formulación de inferencias, como bien hemos hablado anteriormente, y la construcción de un contexto cognitivo compartido durante la lectura del cuento. Gracias a estas representaciones, los niños pueden comprender situaciones, emociones y vínculos entre los distintos personajes, aunque aún no conozcan o dominen el código escrito (Borzzone y Manrique, 2010).

En el cuento ilustrado, las ilustraciones no solo acompañan al texto, sino que lo complementan, amplían o a veces incluso contradicen, creando así diferentes niveles de lectura. Todas estas características lo convierten en un recurso

magnífico para fomentar la competencia literaria y visual (Cabo y Camacho, 2013).

Escudero y León (2007) destacan la importancia del soporte visual en los primeros niveles lectores, pues facilita al niño la elaboración de inferencias para completar y darle un sentido global al texto. Es por ello, que el cuento ilustrado hace la función de puente entre el lenguaje oral y el escrito, llevando a una transición más fluida hacia la comprensión lectora de forma independiente.

La lectura compartida de cuentos ilustrados también tiene una función social y emocional, pues este tipo de lectura favorece la interacción entre los niños y el docente, estimulando así la expresión oral, el pensamiento crítico y la creatividad (Llamazares & Alonso-Cortés, 2016).

Por otro lado, trabajar con cuentos ilustrados en grupo fomenta y facilita la elaboración conjunta de significados, pues los niños comentan entre ellos y se anticipan a lo que puede pasar en el cuento a partir de la interpretación de las ilustraciones, activando así habilidades cognitivas como la predicción o la comparación (González García, 2009).

La lectura de cuentos ilustrados nos permite trabajar contenidos curriculares de forma transversal, incorporando emociones, valores, conocimientos del entorno, etc. Este material, además de motivador para los niños, es perfecto para desarrollar la comprensión literal, inferencial y creativa desde los primeros años de esta etapa.

Finalmente, tal y como señala Rondón (2018), los cuentos no solo sirven para enseñar a los niños a leer, sino que también les enseña a vivir. A través de las historias, sus imágenes y sus moralejas, los niños se introducen en experiencias emocionales, éticas y sociales que les ayudan a conocerse mejor a sí mismos, entender a los demás e ir construyendo un pensamiento más complejo y empático.

Estrategias docentes para fomentar la comprensión lectora

La comprensión lectora es considerada una habilidad clave dentro del desarrollo educativo, y su evolución depende de las estrategias que los docentes elijan para implementar en el aula. Muchos estudios han tratado este tema, y han propuesto

diferentes enfoques y metodologías con el fin de mejorar la capacidad de los alumnos para comprender y analizar los textos.

Úbeda (2016) defiende la relevancia de las estrategias que conocemos como tradicionales, como bien puede ser la lectura en voz alta, subrayar y elaborar resúmenes para mejorar la comprensión. Este tipo de técnicas facilitan la identificación de ideas principales y secundarias, mejorando así la retención de la información de los alumnos. Asuero Flores (2023) destaca la necesidad de adaptar estas estrategias al contexto actual, incorporando por ejemplo las nuevas tecnologías y promoviendo una lectura más crítica y reflexiva.

Las estrategias activas que implican al estudiante de forma participativa en el desarrollo de su aprendizaje han probado ser eficaces para mejorar la comprensión lectora. Entre ellas, podemos hablar de actividades como debates, representaciones teatrales y proyectos de colaboración que promueven la reflexión y el análisis crítico de los textos (Llamazares Prieto et al., 2013). Igualmente, las estrategias metacognitivas que involucran la autorregulación y el seguimiento del propio proceso de lectura posibilitan que los alumnos adquieran una percepción de su comprensión y les permite utilizar técnicas para mejorarla (Borzone & Rosemberg, 2000).

El uso de las tecnologías en la educación ha abierto nuevas puertas para promover la comprensión lectora. El uso de las plataformas, aplicaciones y recursos interactivos sirve de motivación para los estudiantes y les ofrece diferentes formas de interactuar con los textos. No obstante, es imprescindible que los maestros elijan meticulosamente estos recursos y los incorporen de forma coherente en sus estrategias educativas (González, 2019).

La gamificación, que implica la utilización de elementos de juego en contextos educativos, ha probado ser una táctica eficaz para mejorar la comprensión lectora, tal y como defienden Vanegas Álvarez et al. (2021) que encontraron actividades lúdicas y diferentes juegos educativos que sirvieron para motivar a los estudiantes y facilitar su comprensión sobre los textos complejos. Por otro lado, el teatro y los clubes de lectura también son considerados herramientas clave para fomentar el interés de los alumnos por la lectura y desarrollar habilidades analíticas (Aguayo & Casali, 2016).

Es muy importante que los maestros utilicen estrategias para evaluar y hacer un seguimiento del progreso de comprensión lectora de sus alumnos. Entre ellas podríamos destacar las pruebas diagnósticas, la observación continua y la retroalimentación, siempre y cuando sea constructiva. Además, es crucial adaptar estas estrategias a las necesidades individuales de cada niño para garantizar una mejora continua en sus capacidades de comprensión lectora (Asuero Flores, 2023).

5. Propuesta educativa

Justificación del texto elegido y características que favorecen una comprensión lectora de calidad

Para esta propuesta educativa, he seleccionado el cuento *A qué sabe la luna* de Michael Grejniec. Esta elección se debe al enorme potencial de este álbum ilustrado como recurso didáctico para desarrollar la comprensión lectora en Educación Infantil porque combina la narración acumulativa, una estructura secuencial previsible y clara, lenguaje accesible y una ilustración cercana para el alumnado que se integra con el texto de forma significativa.

Desde el punto de vista de la alfabetización emergente, el cuento elegido cumple con todos los principios que favorecen el desarrollo lector en edades tempranas ya que, en primer lugar, cuenta con una historia coherente, repetitiva y que el alumnado puede anticipar. Además, se sirve de personajes conocidos por la clase, los animales. Por otro lado, despierta la curiosidad del alumnado desde el inicio de la obra con una pregunta motivadora, en este caso “¿a qué sabe la luna?”, lo que activa el pensamiento inferencial (Teberosky & Sepúlveda, 2008). Estas características contribuyen a que el alumnado participe de forma activa durante la lectura de la obra.

La estructura acumulativa de la historia hace que los niños y niñas sean capaces de predecir algunos acontecimientos que pueden suceder, anticipar qué personajes aparecerán a continuación e incluso proponer ideas de cómo los animales resolverán la trama. Según Escudero y León (2007), este tipo de estructuras favorece que el alumnado haga inferencias y que siga todo el desarrollo narrativo, lo que es esencial para la comprensión de textos. Además, la historia se estructura a partir de una lógica fácil y clara para el alumnado: los

animales se van subiendo uno a uno sobre otros. Esto permite representar corporalmente el contenido del cuento y trabajar la comprensión de textos desde diferentes canales como el oral, visual, corporal y emocional.

Otro aspecto clave de este cuento es la interacción que hay entre texto e imagen. El cuento se sirve de ilustraciones sencillas y representativas que además de apoyar la comprensión, permite que el alumnado tenga una actitud activa, interpretativa y reflexiva a lo largo de toda la obra. Las imágenes dan información acerca de lo que sucede como la altura o las emociones de los personajes, pero a la vez se complementa con el texto breve, dejando espacio para la exploración visual, lo que según Cabo y Camacho (2013), convierte a este cuento directamente en un álbum ilustrado ideal para trabajar la competencia literaria y visual del alumnado desde los primeros años de edad.

Además, el contenido del cuento permite conectar con los intereses y vivencias del alumnado, en especial en lo relativo a la curiosidad por el mundo, los animales y el cielo y el espacio, lo que facilita la activación de conocimientos previos y el desarrollo de una lectura significativa. Los valores que trabaja de forma implícita como la cooperación, la empatía y la solidaridad permite que el alumnado también experimente un desarrollo socioemocional, lo que es esencial para la etapa de Educación Infantil, reforzando la lectura como una experiencia colectiva y rica a nivel emocional (Rondón, 2018)

En conclusión, *A qué sabe la luna* no solo es un recurso educativo que permite trabajar la estructura narrativa y la comprensión inferencial, sino que también facilita la interacción verbal y la comunicación, el juego simbólico, la expresión corporal y la participación activa del alumnado. Son estas características lo que lo convierten en un recurso perfecto para desarrollar una propuesta didáctica globalizada que aborde la comprensión lectora a partir de un enfoque constructivista, lúdico e integral.

Rol del docente

En esta propuesta educativa en torno al cuento *A qué sabe la luna*, el docente tendrá un rol de mediador activo que guiará de forma intencionada la construcción de significados durante todas las fases de la lectura de la obra. Pero su actuación no se limitará únicamente a la lectura del cuento, sino que también organizará y facilitará una serie de actividades interactivas para promover la

comprensión narrativa, el dialogo entre compañeros, la anticipación de sucesos y la expresión oral de la clase.

En primer lugar, durante la lectura compartida, el docente adquirirá la labor de modelo lector, sirviéndose de una entonación expresiva, señalización de imágenes importantes para la comprensión de la obra o pausas estratégicas para hacer preguntas y que el alumnado reflexione. Estas pausas estarán planteadas para hacer que el alumnado pueda intentar prever qué va a suceder, con preguntas como, por ejemplo, “¿qué crees que pasará si el elefante se sube encima del león?” (Escudero & León, 2007; Marmolejo, 2006).

Además, el docente será el encargado de crear un contexto de lectura cooperativa, adaptando el ritmo, lenguaje y las dinámicas a las características y necesidades del grupo. Esto incluye usar apoyos visuales, hacer una gran dramatización, hacer juegos de roles y actividades que fomenten la expresión plástica para así reforzar la comprensión del texto. Su intervención tendrá como objetivo principal fomentar, no solo que la clase comprenda del texto de forma literal, sino también la interpretación emocional y simbólica, intentando que todo el grupo participe, sobre todo aquellos alumnos/as con menos iniciativa oral para la comunicación.

El docente también será el encargado de integrar las actividades siguiendo un enfoque globalizado mientras que el cuento se vincula con otras áreas de desarrollo como la emocional, la corporal o la artística. También deberá organizar el entorno del aula para que la historia tenga una gran importancia en la realidad del aula, por ejemplo, con un mural con toda la torre de animales o con secuencias ilustradas del cuento puestas en las paredes.

Por último, el docente deberá realizar un seguimiento continuo del alumnado en su desarrollo por medio de la observación sistemática donde quede registro de la evolución del alumnado en aspectos como la participación, la capacidad de escucha, la comprensión de la historia, su capacidad de hacer inferencias y poder prever los acontecimientos... Así, tendrá que ajustar su intervención en el aula para responder a todas las necesidades del grupo, siendo un guía flexible, consciente y formado del proceso lector.

En resumen, el docente en esta propuesta educativa tiene un rol mediador, dinamizador, observador para la evaluación y facilitador del aprendizaje que va en consonancia con los principios metodológicos del currículo de Educación Infantil y con las estrategias de comprensión lectora que se han descrito previamente en el apartado del marco teórico.

Estrategias de comprensión lectora

Las estrategias que se han seleccionado para desarrollar esta propuesta se basan principalmente en las orientaciones e ideas extraídas del marco teórico, especialmente en los estudios y artículos que destacan la eficacia de una enseñanza intencionada para lograr unos objetivos específicos. Además, esta enseñanza debe estar basada en el dialogo e interactiva en torno a la comprensión lectora en edades tempranas (Llamazares & Alonso-Cortés, 2016; Escudero & León, 2007; Ripoll & Aguado, 2014).

Debido que se trabaja con un grupo de 4 años, se usarán estrategias antes, durante y después de la lectura, todas ellas planteadas para trabajar de forma completa la obra *A qué sabe la luna*. Estas estrategias estarán ajustadas al nivel madurativo del grupo y centradas en todo tipo de actividades en la propuesta, como orales, visuales, corporales y lúdicas. Esto fomentará la participación activa del alumnado y el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento.

○ *Antes de la lectura*

En este momento, el docente tendrá como objetivo activar los conocimientos previos del alumnado por medio de preguntas abiertas que giran alrededor al título de la obra y las ilustraciones de la portada, por ejemplo, “¿Qué creéis que pasará?”, “¿Por qué querrán los animales alcanzar la luna?”. Según Llamazares, Alonso-Cortés y Sánchez (2015), esta estrategia es fundamental para ayudar al alumnado en la posterior comprensión del texto y para poder generar un vínculo entre el alumnado y las experiencias pasadas que han vivido.

Por otro lado, el docente también tendrá que establecer cual va a ser el propósito lector de forma explícita. Esto se podría hacer diciendo, por ejemplo, “Vamos a leer este cuento para saber si los animales consiguen llegar a la luna y cómo lo hacen”, lo que ayudará al alumnado a centrar su atención y alinear sus ideas con la idea global del texto (Escudero & León, 2007).

- *Durante la lectura*

En el momento de la narración se intercalarán diferentes estrategias como, por ejemplo, las inferencias causales y emocionales donde el docente hará intervenciones para que el alumnado dé su opinión con preguntas como “¿Por qué crees que el león quiere ayudar?” o “¿Qué sentirán al ver la luna tan cerca?”.

Por otro lado, también se llevarán a cabo estrategias de predicción donde el docente hará preguntas al alumnado para que intente anticipar qué va a suceder en la historia, como “¿Qué animal creéis que vendrá después?”, por ejemplo.

Por último, se llevarán a cabo estrategias de modelado de pensamiento por parte del docente donde pensará en voz alta, explicará dudas de los personajes o intentará que el alumnado le explique las estrategias que usan los personajes, como recomiendan Kucan y Beck (1997) y recogido por Llamazares & Alonso-Cortés (2016). Aquí podrá hacer intervenciones como “No entiendo bien esto... ¿Alguien me ayuda?”, permitiendo que el alumnado responda.

- *Después de la lectura*

Al terminar la lectura, se realizarán actividades que le permitirá al docente asegurarse de que el alumnado ha comprendido de forma global el texto. Por ejemplo, puede hacer una recapitulación oral guiada donde pregunte qué sucedió al principio de la obra y qué acontecimiento sucedió después para que el alumnado vuelva a construir el cuento por ellos mismos. Por otro lado, también sería interesante hacer una secuenciación de imágenes del cuento para que el alumnado asocie por última vez lo sucedido en la obra con las imágenes.

Además, también se podría hacer una reelaboración entre toda la clase del final con preguntas que les invitase a ser creativos y a imaginar con preguntas como “¿Qué pasaría si la tortuga no los ayudara?”.

Por último, también sería interesante hacer actividades de expresión artística, como, por ejemplo, pedir al alumnado que cada uno haga su propia luna de sabores en donde tengan que dibujar una luna y explicasen a qué sabría la luna que ha hecho.

Este tipo de actividades favorecen que el alumnado comprenda el texto y pueda hacer una reflexión, que se desarrolle el lenguaje oral y la habilidad de

reconstrucción activa del texto, que es lo que recomiendan Ripoll & Aguado (2014) en su análisis sobre estrategias efectivas de comprensión lectora.

Vinculación con el Currículum de Educación Infantil de Cantabria

La siguiente propuesta didáctica, como ya se ha presentado a lo largo de todo el documento, está centrada en el cuento *A qué sabe la luna* y esta obra se alinea de forma muy cercana con los principios pedagógicos, competencias específicas y las áreas curriculares que se ha establecido en el currículo oficial de Educación Infantil de Cantabria (Decreto 66/2022). Esto garantiza que exista una coherencia entre la intervención educativa y el marco legislativo actual, respaldando así la validez pedagógica y educativa de la propuesta.

En primer lugar, la elección del cuento y las actividades planteadas han sido elegidas y diseñadas a partir del enfoque metodológico del currículo ya que este promueve experiencias de aprendizaje globalizadas y emocionalmente significativas en torno al juego, la interacción entre iguales y la expresión creativa temprana (Decreto 66/2022, art. 6.3). Esta visión metodológica está presente en toda la propuesta, en la que se combina la lectura compartida, la dramatización, las actividades creativas plásticas, la representación simbólica de partes de la obra y la expresión oral del alumnado.

En el currículo, la comprensión lectora temprana se contempla en el currículo como un proceso que está relacionado a la comunicación, la representación y la exploración del entorno. Además, también se entiende que esta actividad debe iniciarse a través de situaciones estimulantes y significativas de comunicación oral, lectura de cuentos, imágenes, gestos y símbolos, sin pretender que haya una decodificación formal del texto escrito (Decreto 66/2022, art. 6.7). En este sentido, el cuento seleccionado pasa a ser una entrada a los textos narrativos, pero en todo momento respetando los ritmos de la clase y los estilos de aprendizaje más estimulantes para cada uno de los alumnos/as de la clase.

La propuesta está integrada principalmente en el área del currículo de “Comunicación y representación de la realidad”, ya que se fomentan competencias como la interpretación y producción de mensajes orales, la participación activa en conversaciones entre compañeros o la aproximación a la

literatura infantil y a los textos escritos a partir de una propuesta lúdica, estética y afectiva (Anexo I-A, área 3).

Por otro lado, también se vincula con el área de “Crecimiento en armonía” porque se trabaja valores clave para el desarrollo del alumnado que están presentes en la historia del cuento y que estarán en las actividades propuestas como la cooperación, el respeto entre iguales, la empatía o la resolución de conflictos (Anexo I-A, área 1). Además, también el área de “Descubrimiento y exploración del entorno” está presente en actividades como la observación del cielo, los animales o que ellos mismos desarrollen hipótesis sobre cómo alcanzar la luna, lo que favorece la curiosidad y el pensamiento inferencial.

Además, la metodología se basa en situaciones de aprendizaje diseñadas para poner en marcha y practicar saberes básicos y competencias específicas, justamente lo que exige el currículo de Cantabria (Anexo I-B). Esta propuesta ofrece al alumnado un reto motivador: descubrir a qué sabe la luna; lo que da pie a que se organice diferentes actividades interconectadas y significativas, permitiéndole al alumnado aplicar conocimientos, explorar sus emociones y desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas y sociales fundamentales para su desarrollo integral.

En resumen, la propuesta educativa del cuento *A qué sabe la luna* no solo se fundamenta en varios artículos, estudios y teorías educativas, sino que también se integra de forma sólida en el currículo oficial de la comunidad de Cantabria, ofreciendo una experiencia educativa completa y coherente que pretende ofrecer una oportunidad de desarrollo integral al alumnado.

Contexto y características del alumnado

La propuesta educativa está situada en un aula de segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto en un grupo de 4 años compuesto por 15 alumnos. En el grupo se observan ritmos de desarrollo considerados normativos para su edad y su etapa, aunque, como es lógico, se observan algunas diferencias individuales en relación a la madurez emocional, la capacidad de atención, la expresión oral y la comprensión lingüística.

Como me he basado en mi clase de mis actuales prácticas, puedo decir que se trata de un grupo dinámico, con un buen clima afectivo y de convivencia, en el que, en mayor o menor medida, muestran interés por los cuentos, la participación en actividades colectivas y el juego simbólico. No obstante, algunos de los niños presentan mayores dificultades para mantener la atención y requieren acompañamiento del adulto.

Estas diferencias dan lugar a plantearse una propuesta flexible y adaptada a las necesidades individuales de los niños, teniendo en cuenta sus fortalezas y sus necesidades específicas. Este enfoque responde a los principios de atención a la diversidad recogidos en el currículo de Educación Infantil (Decreto 66/2022), que busca que todos los niños puedan participar activamente en las propuestas construyendo así aprendizajes significativos.

Objetivos de la propuesta

Esta propuesta didáctica busca fomentar la comprensión lectora temprana a través de estrategias de lectura compartida, diálogo e intercambio de ideas, dramatización y diferentes actividades lúdicas. Además, tiene como objetivo el desarrollo integral de los alumnos a partir de un enfoque globalizador y competencial, tal y como establece el Decreto 66/2022 por el que se regula el currículo de Educación Infantil en Cantabria.

Objetivos generales de la propuesta:

- Fomentar el gusto por la lectura a través de los cuentos ilustrados y situaciones de lectura compartida.
- Desarrollar la comprensión lectora a través de la escucha activa, la anticipación y las inferencias como parte del desarrollo de la competencia lingüística.
- Estimular la expresión oral en los niños mediante el uso de vocabulario relacionado con los cuentos.
- Fomentar la participación y cooperación en actividades grupales.
- Vincular el texto con las vivencias del alumnado permitiéndoles reflexionar y conectar con sus emociones.
- Impulsar la reflexión, el pensamiento crítico individual, la capacidad de anticipar y justificar hechos a partir de la historia del cuento.

- Favorecer que desarrollen la creatividad produciendo versiones alternativas de la historia original.
- Fomentar su expresión artística por medio del dibujo, su cuerpo y la palabra.
- Iniciar al alumnado en la producción escrita por medio de propuestas de escritura emergente, dictado al adulto o escritura compartida.
- Reconocer y usar en sus producciones las estructuras lingüísticas que más se usan en el cuento.

Descripción de la propuesta

La propuesta didáctica se estructura en torno a una secuencia de aproximadamente cinco sesiones centradas en el cuento *A qué sabe la luna*, con el objetivo de favorecer la comprensión lectora temprana en un grupo de alumnos de 4 años. Las actividades están pensadas para desarrollarse en un contexto de lectura compartida y participativa, en el que se alternan momentos de anticipación, escucha activa, formulación de inferencias, dramatización, reflexión y expresión creativa.

Cada sesión tendrá un carácter dinámico y lúdico, y se articulará en torno a distintas fases del cuento (antes, durante y después de la lectura), aplicando estrategias de comprensión adecuadas a la edad y ritmo del grupo. El objetivo es que los niños y niñas construyan el significado del texto de forma conjunta, significativa y adaptada a sus capacidades, fomentando además la cooperación y la conexión con sus propias vivencias.

SESIONES

Sesión 1: Lectura compartida del cuento y diálogo inicial

Duración aproximada: 45 minutos

Actividad 1: Análisis de la portada y predicciones de la historia (5 minutos)

Se mostrará la portada del cuento *“A qué sabe la Luna”* ([Anexo 1](#)), pero sin enseñar el título de la obra. Invitaremos a la clase a que se fijen en todos los detalles que puedan e irán expresando de forma oral lo que creen que va a pasar en la historia. Mientras que están mirando la portada y fijándose en los detalles, se les hará preguntas como “¿De qué creéis que va la historia?”, “¿Quiénes

creéis que van a ser los personajes que van a aparecer?” o “¿Qué querrán hacer estos personajes?”.

Después de que todos hayan hecho sus aportaciones sobre lo que creen que va a suceder, se revelará el título de la obra y se relacionará con la ilustración de la portada. Lo que buscamos hacer es activar los conocimientos previos de la clase, estimular el lenguaje oral con las preguntas y sus aportaciones, y empezar a formar vínculos entre la clase y el texto.

Actividad 2: Exploración de objetos simbólicos (5 minutos)

El docente usará una caja sorpresa y sacará diferentes objetos representativos del cuento, por ejemplo, una luna de cartón, una escalera pequeña, animales de juguete... Se ofrecerán estos materiales a la clase para que el alumnado pueda tocarlos y anticipar su papel en la historia.

Mientras están con los materiales, se les hará preguntas como “¿Qué creéis que harán con esta luna?”, o “¿Para qué servirá esta escalera?” e incluso “¿Qué animales podrían salir en el cuento?”, todo para que intenten hacer inferencias y anticipar lo que va a suceder en la historia, motivando al grupo para posterior lectura.

Actividad 3: Lectura compartida y dialogada (20 minutos)

El docente hará una lectura de la obra pausada y expresiva del cuento. Además, también podrá usar proyecciones para asegurarse de que todo el alumnado ve bien las ilustraciones de la obra. A lo largo de la narración se harán pausas estratégicas para formular preguntas que favorezcan las inferencias del grupo. Por ejemplo, se harán preguntas como “¿Qué creéis que pasará ahora?”, “¿Por qué la luna se aleja?”, “¿Qué animal se subirá después?” o “¿Cómo creéis que se siente el elefante?”.

También, se usarán las repeticiones del cuento para atraer al público y conseguir que participen de forma oral. Esto se puede usar cuando se hace un repaso de todos los animales que se han subido unos a otros: “El elefante se subió al león, el león a la jirafa...”. Estas estructuras que son acumulativas y repetitivas se pueden hacer todos juntos con el grupo para favorecer la conciencia narrativa y la memoria sobre los sucesos de la historia.

Actividad 4: Representación corporal y emocional (5 minutos)

Después de leer la historia, el docente propondrá al grupo representar con gestos corporales, faciales o movimientos cómo se sienten los personajes. Por ejemplo, les haremos preguntas y ellos tendrán que responder con gestos. Las preguntas podrían ser: “¿Cómo caminaría un animal cansado de subir?” o “¿Qué cara podría el ratón al probar la Luna?”

También se puede usar la luna de cartón del inicio de la sesión o algún animal para que los niños interactúen simbólicamente.

Actividad 5: Dibujo libre y escritura emergente (10 minutos)

Cada alumno/a realizará un dibujo totalmente libre sobre la parte del cuento que más les ha gustado. Después, contarán a la clase oralmente lo que han dibujado, mientras que el docente transcribe debajo del dibujo la frase dictada por cada alumno/a. Además, incitaremos a que cada uno escriba de forma autónoma alguna palabra clave relacionada con el dibujo como el nombre del animal, la palabra “Luna” ... Esto se colocará en un mural, sirviendo como primera aportación al futuro cuento colectivo.

Sesión 2: Comprensión global, inferencias y exploración del lenguaje

Duración estimada: 45 minutos

Actividad 1: Relectura parcial del cuento con participación activa

Para iniciar la sesión, el docente leerá de nuevo el cuento “A qué sabe la luna”, pero esta vez parando en momentos clave de la historia para que el grupo pueda recordar lo que sucede, pueda anticipar los acontecimientos y reconstruir partes de la historia ellos mismos.

A lo largo de la lectura se formularán preguntas para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico individual del alumnado, por ejemplo, “¿Qué creéis que hubiera pasado si un animal no quisiera ayudar?”, “¿Creéis que todos eran necesarios para poder alcanzar la Luna?” o “¿Qué hizo que consiguieran llegar a la Luna?”

Además, se pedirá al alumnado que repitan colectivamente las frases repetitivas y acumulativas del cuento para favorecer la conciencia narrativa y la memoria

sobre los sucesos de la historia: Entonces, la jirafa se subió al elefante, el elefante al león...

Actividad 2: Juego de predicción visual

Para este juego, el docente mostrará tarjetas de viñetas del cuento sin texto o siluetas de animales ([Anexo 2](#)). Cuando se les muestren las tarjetas, el docente invitará al grupo a anticipar qué animal iría a continuación en la escalera o que sucedería después de la viñeta que hemos mostrado. Se les hará preguntas como “¿Qué animal vendrá ahora?”, “¿Dónde crees que se colocará en la escalera?” o “¿Qué podría hacer la luna si ve a los animales?”.

Por otro lado, pueden poner varios finales alternativos, pero justificando la razón de su final. Esta actividad permite trabajar la inferencia predictiva visual y la creatividad narrativa.

Actividad 3: Conversación sobre el mensaje del cuento

Estando sentados en círculo, empezaremos un diálogo entre todos que girará en torno a los valores del cuento. Les haremos preguntas para que piensen y reflexionen sobre los valores o las emociones que han visto en la obra. Por ejemplo, el docente les podría preguntar “¿Qué habéis aprendido con esta historia?”, “¿Por qué es importante ayudarse unos a otros?”, “¿Os ha pasado alguna vez algo parecido a lo que le pasa a algún animal?” ...

Por otro lado, también podemos introducir vocabulario relacionado con lo emocional y los valores del esfuerzo, la solidaridad, la frustración o la alegría. Esto se puede hacer a partir de los personajes y de lo que sienten a lo largo de toda la historia.

Actividad 4: Escritura emergente guiada

El docente le dará a cada alumno una hoja con la silueta de su animal favorito del cuento ([Anexo 3](#)). Cuando todos tengan la hoja, debajo o dentro de la silueta el niño escribirá palabras asociadas a su animal o a la obra, por ejemplo, el nombre del animal, características del animal, cómo se siente en la obra...

El docente escribirá una frase corta dictada por el niño sobre el cuento y que esté relacionada con el animal de la hoja, por ejemplo, “la jirafa ayudó al elefante” o “el ratón tocó la Luna”.

Al terminar, cada niño compartirá con la clase su animal, las palabras que ha escrito y la frase que ha dictado previamente al docente

Sesión 3: Dramatización, expresión emocional y lenguaje corporal

Duración estimada: 45 minutos

Actividad 1: Revisión oral de la historia con apoyo visual

Para iniciar la sesión repasaremos las secuencias principales del cuento para que sirva de recordatorio usando tarjetas ilustradas que se colocarán en orden sobre la alfombra de la clase o pegadas a la pizarra.

Con la ayuda del grupo, contaremos la historia de forma oral entre todos a medida que vamos siguiendo las imágenes. Mientras que hacemos el repaso por todas las tarjetas, se animará a la clase a repetir frases conocidas del cuento, como la estructura repetitiva que ya hemos visto anteriormente: el león se subió a la jirafa, la jirafa al elefante...

Actividad 2: Dramatización colectiva del cuento

El grupo representará la historia, pero le ayudará el docente. Se repartirán los papeles, animales y luna, y se recrearán escenas clave del cuento, pero siempre respetando el orden y las frases acumulativas. Para esta actividad sería interesante usar algo de vestuario como gorros, pañuelos, carteles, marionetas o peluches.

El docente guiará la actividad con frases como “Ahora llega el león... ¿dónde se tiene que colocar?”, “¿Quién sube ahora?” o “¡La luna se ríe!”.

A lo largo de la representación, el docente animará al alumnado a repetir y decir las frases que cada animal diría en cada momento, fomentando el uso del lenguaje oral y la apropiación del texto.

Actividad 3: Expresión de emociones de los personajes

Después de la anterior dramatización, nos sentaremos en la alfombra y se repasarán las escenas principales para reflexionar de forma colectiva lo que sintieron los personajes. El docente hará a la clase preguntas que les obligará a inferir emociones o intentar adivinar lo que sentían, por ejemplo, “¿Cómo se sentía la tortuga cuando empezó a subir?”, ¿Y cómo se sintió el ratón cuando tocó la luna?”, o “Y si vosotros fuerais fueras la luna, ¿qué pensarías?”.

Mientras el alumnado responde, los animaremos a que imiten las emociones del cansancio, la alegría, la frustración o sorpresa con el cuerpo y la cara para enseñárselo a sus compañeros. Para esta última parte, podemos usar un espejo para que sea vean mientras imitan las emociones o hacer fotos que pondremos en el mural donde colgamos los dibujos de la sesión 1.

Actividad 4: “¿A qué me sabría la luna?”, creatividad y escritura simbólica

Al terminar la reflexión sobre las emociones y los sentimientos de los personajes, se planteará al grupo la siguiente pregunta que está inspirada en el título del cuento: “Si tú pudieras probar la luna... ¿a qué te sabría?”.

Le daremos a cada alumno una hoja para dibujar una Luna y decorarla con colores, ingredientes o sabores que representen el sabor que se han imaginado que tiene la Luna. A continuación, intentarán escribir una palabra relacionada con el sabor, aunque no esté bien escrita, es decir, sería igual de válido que escribiesen “helado” o “choquolate”.

Cuando todos hayan escrito su palabra, el docente escribirá también en cada hoja una frase dictada por el niño donde explique la elección de su sabor, por ejemplo, “La luna me sabe a fresa porque me hace feliz” o “A mí me sabe a palomitas porque es blandita”. Después, las ideas de cada uno se compartirán con el grupo y se colgará en el mural al que le habremos puesto el nombre de “¿A qué nos sabe la luna?”. Este mural se completará en las siguientes sesiones.

Sesión 4: Reconstruimos el cuento entre todos

Duración total: 45 minutos

Actividad 1. Conversación inicial: ¿Qué pasó en el cuento? (10 minutos)

El docente empezará la sesión recordando el cuento para toda la clase de forma colectiva. Planteará preguntas abiertas que sirvan para guiar la reconstrucción oral de toda la historia, por ejemplo, “¿Recordáis quién fue el primer animal que quiso probar la luna?”, “¿Cómo se ayudaron entre todos los animales?”, o “¿Qué ocurrió al final?”.

A medida que se hacen las preguntas, se anima al alumnado a participar de forma espontánea, reforzando la memoria narrativa, el uso del lenguaje oral en diferentes participaciones espontáneas y la escucha activa hacia el docente y otros compañeros. El docente podrá intervenir para ampliar el vocabulario o para reformular aportaciones cuando considere necesario.

Actividad 2. Ordenamos el cuento con imágenes (10 minutos)

El docente divide a la clase en grupos y se les entregan ilustraciones desordenadas de las escenas más importantes del cuento. Después, los niños deben colocarlas siguiendo la cronología de la historia y después explicar qué sucede en cada imagen. Con esto estamos favoreciendo la comprensión secuencial, la organización temporal y la cooperación entre iguales ([Anexo 4](#)).

Actividad 3. Creamos un collage con escritura emergente (20 minutos)

A cada uno de los grupos de la actividad anterior se le da una de las escenas del cuento para representarla con un collage usando papel de colores, material reciclado, recortes de revistas... Para acompañar a la creación artística, cada grupo escribirá con la ayuda del docente una palabra o pequeña frase que represente cada escena.

En esta actividad estamos introduciendo la escritura emergente, pero siempre respetando el nivel de cada niño, ya que algunos escribirán letras sueltas y otros únicamente dictarán los que quieren poner y el docente lo tendrá que escribir.

Actividad 4. Montamos el mural colectivo (5 minutos)

Una vez finalizados los collages, cada grupo expone su escena al resto del aula y se montan todas juntas formando un gran mural. El docente lee las frases escritas en voz alta para reforzar la conexión entre texto, imagen y oralidad. Este mural quedará expuesto en clase como recordatorio visual del trabajo colectivo realizado.

Una vez han finalizado los collages, cada grupo expondrá su escena a sus compañeros y montaremos todas juntas formando un gran mural. El docente leerá las frases o palabras que han puesto en voz alta para reforzar la conexión entre el texto, la imagen y la oralidad. El mural se expondrá como recordatorio del trabajo que han realizado en clase.

Sesión 5: ¿Qué nos ha querido decir el cuento?

Duración total: 45 minutos

Actividad 1. Interpretamos el final del cuento (10 minutos)

El docente únicamente releerá el último fragmento del cuento, poniendo especial énfasis en la siguiente frase que dice el pez:

“Vaya, tanto esfuerzo por llegar a esa luna que está en el cielo... ¿acaso no verán que aquí en el agua hay otra más cerca?”

A partir de esta expresión que dice el pez, generaremos un diálogo con los niños donde les haremos preguntas que reflexionen. Por ejemplo, se les preguntará “¿Qué ve realmente el pez?”, o si “¿Es una luna de verdad o un reflejo?”, “¿Qué nos quiere decir con esa frase?”, o “¿Tiene sentido que los animales hayan hecho tanto esfuerzo?”

Este tipo de preguntas favorece la comprensión simbólica y el desarrollo de inferencias complejas adaptadas al desarrollo de la clase.

Actividad 2. Exploramos la realidad y la ficción (5 minutos)

A continuación, siguiendo con las preguntas anteriores, el docente planteará preguntas a la clase que les invitará a distinguir entre lo real y lo imaginario, pero sin romper la magia del cuento, por ejemplo, “¿Podemos ver la luna durante el día?”, “¿Podría un ratón subirse encima de un elefante?”, “¿Pueden hablar los animales?” o “¿Se puede comer la luna?”.

Este tipo de preguntas abren la puerta a la reflexión crítica del alumnado para que así puedan desarrollar la capacidad de pensar sobre el tipo de texto leído y poder reflexionar acerca de la dualidad ficción y realidad.

Actividad 3. Inventamos un final alternativo y creamos un mini-libro (20 minutos)

El docente le propondrá a la clase imaginar un final diferente al del cuento original. Para facilitar esto, el docente hará preguntas raras, por ejemplo, “¿Y si la luna nunca bajara?”, “¿Y si los animales discutieran en vez de colaborar?” o “¿Y si la luna se escondiera?”.

Entonces, cada niño dibujará su final alternativo en una hoja y le dictará al docente una pequeña frase que sirva para describir la escena. Además, si el alumno está preparado, podría escribir alguna palabra de forma autónoma. Con todas las producciones que han creado, se hará un mini-libro de aula donde se recogerán todos los finales que ha imaginado la clase. El docente deberá encuadernar las hojas y lo presentará como una nueva historia creada colectivamente. De esta forma, se está reforzando el valor de la producción narrativa personal.

Actividad 4. Rueda de autoevaluación emocional (10 minutos)

Para concluir con esta propuesta, se usará una plantilla circular con tres zonas de color, el rojo para mucho, amarillo para poco y azul para nada ([Anexo 5](#)). Cada niño responderá a diferentes preguntas parecidas a las siguientes: ¿Te ha gustado esta historia?, ¿Te ha parecido fácil de entender? y ¿Te ha gustado participar en las actividades?

Según la experiencia que han tenido, colocarán la pegatina en un color o en otro. Esto permite al docente recoger información subjetiva de forma lúdica y adaptada a las necesidades del grupo, pero además permite fomentar la autoexpresión emocional.

Evaluación

Atendiendo al Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, la evaluación en Educación Infantil se entiende como un proceso global, continuo y formativo. La evaluación debe estar centrada en la observación directa de conductas y en el análisis de la evolución global de los niños y niñas dentro de su propia aula. En este sentido, no se trata de evaluar procesos cerrados, sino de valorar cómo ha progresado cada alumno en cada competencia (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

El currículo oficial establece que siempre se debe respetar el ritmo de aprendizaje y las necesidades de todo el alumnado, sin poner etiquetas. Por otro lado, deja claro que el docente debe recoger información por medio de la observación directa, del análisis de las interacciones que se dan en el aula y según las producciones espontáneas del lenguaje del alumnado.

Además, en la etapa de Infantil no se califican los aprendizajes, sino que son documentados usando registros, portafolios, reflexiones del docente o producciones que hace el propio alumnado, tal y como se ha desarrollado en la propuesta.

Evaluación del alumnado

En primer lugar, se presentan los criterios de evaluación que van a permitir valorar el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque que respeta el nivel madurativo de la clase. Los criterios son los siguientes:

- La capacidad para atender en la narración del cuento, en la lectura compartida y a las intervenciones del docente y de otros compañeros.
- La capacidad para anticipar, inferir y realizar hipótesis sencillas a partir de las imágenes o de una parte de la narración del cuento.

- El uso del lenguaje oral para expresar sus ideas, emociones o para reconstruir parte de la historia.
- La comprensión de la estructura narrativa del cuento trabajado y de los personajes, además de la relación causa-efecto en relación a los hechos del cuento.
- La representación gráfica de momentos importantes de la historia y la exploración oral de su propio dibujo. Además, también se valora el intento de escritura de palabras significativas.
- El disfrute por la lectura, la motivación por participar en las actividades de clase y la conexión emocional con el relato y los valores que transmite.

Estos aspectos mencionados son recogidos por medio de diferentes instrumentos de evaluación para poder documentar el proceso de aprendizaje de forma natural y respetando los ritmos de trabajo del grupo. Entre los instrumentos utilizados, encontramos la **lista de cotejo** o **checklist** que sirve para hacer un seguimiento de los criterios de evaluación ([Anexo 6](#)). Por otro lado, el docente también usará el **diario de aula** donde se anotarán observaciones cualitativas que vea en el alumnado, progresos que sean significativos o necesidades que vea en el grupo.

Además, también se propone la utilización de una **carpeta de producciones** que sirva para guardar los dibujos, palabras escritas por el alumnado o frases que haya dictado al docente para así valorar la evolución de su expresión artística y escrita de forma comparativa. En este sentido, también se puede realizar un **registro fotográfico** que sirva para documentar algunos momentos claves de la participación de la clase a lo largo de las sesiones, y para registrar la interacción grupal o la dramatización de escenas del cuento.

Una propuesta interesante de esta experiencia es el uso de una **rueda de autoevaluación** emocional que ha sido diseñada específicamente para que el alumnado pueda expresar de forma simbólica y accesible cómo han vivido ellos mismos las diferentes sesiones. La rueda de autoevaluación consiste en una plantilla con tres círculos concéntricos cada uno de diferente color, por ejemplo, el color rojo es mucho, amarillo es un poco y azul es nada. Usando preguntas como ¿Te ha gustado esta historia?", "¿Te ha parecido fácil de entender lo que

pasa?” o “¿Te ha gustado participar en la clase?”, el alumnado irá colocando una pegatina en el círculo que más represente lo que sentido y experimentado a lo largo de la sesión. Esta dinámica, además de recoger la información directa, también fomenta la introspección emocional, la autoexpresión y la toma de conciencia del propio proceso de desarrollo.

Evaluación de la propuesta y del rol del docente

Además de la evaluación de los estudiantes, hay que añadir una valoración crítica y reflexiva del diseño y de cómo se ha llevado a cabo la propuesta, así como del papel que desempeña el docente. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Nivel de adecuación de las actividades dependiendo del grupo, su interés y el grado de participación.
- La eficiencia de las estrategias que se han utilizado, como las preguntas inferenciales, la escritura emergente, la dramatización, etc.
- La calidad en los momentos de interacción entre docente y alumno, sobre todo durante la lectura compartida.
- Evaluar la necesidad de hacer mejoras o ciertos ajustes con el fin de adaptar a propuesta a diferentes contextos.

El docente, al actuar como mediador, debe asumir un papel fundamental en este proceso. El docente debe facilitar que el alumnado pueda construir significados, debe guiar las conversaciones, adaptar el ritmo según las necesidades del grupo y ser una figura que acompañe a cada niño o niña para avanzar en su desarrollo.

Esta forma de evaluación es coherente con los principios metodológicos del TFG ya que respeta los ritmos de todo el alumnado, tiene un enfoque lúdico y afectivo, ofrece una oportunidad de aprendizaje significativo y se trabaja en comunidad. No solo quiere obtener resultados medibles de forma explícita, sino que la evaluación pasa a ser una herramienta para poder entender, acompañar y mejorar todo el proceso de aprendizaje de forma global.

Implementación en un contexto escolar

Esta propuesta didáctica podría ser integrada en un proyecto mas global que siguiese una metodología de trabajo por proyectos, tal y como se menciona en el currículo de Educación Infantil (Decreto 66/2022, Cantabria). Siguiendo esta perspectiva, esta intervención no se trataría solo de una actividad aislada, sino que serviría de hilo conductor dentro de una experiencia mas extensa y significativa, conectada con otras áreas del conocimiento, con la realidad de los alumnos y con su contexto.

Dentro de las diferentes posibilidades que se podrían explorar, una de ellas podría ser enmarcar esta propuesta en un proyecto trimestral de aula con la temática de “El universo y la luna”. En este proyecto, el cuento podría actuar como elemento motivador para que los niños empiecen a conocer el espacio, el cielo o la noche, los astros, etc. A través de este enfoque, estaríamos trabajando de manera transversal contenidos del área de Conocimiento del Entorno (observación del cielo, fenómenos naturales, animales nocturnos), Educación emocional y valores (cooperación, frustración, esfuerzo), y Comunicación y Representación (lenguaje oral, lectura, escritura emergente, expresión plástica).

Por otro lado, se podría incluir una dimensión internivelar, vinculando la propuesta con aulas de 1º o 2º de Primaria. Por ejemplo, los alumnos de Infantil podrían crear el cuento visual y oral y que sean los de Primaria los que lo transcriban o ilustren una versión extendida. Además, se podrían realizar diferentes actividades como crear juntos una dramatización para fomentar la colaboración entre diferentes niveles de aprendizaje.

Por otro lado, la implicación de las familias en la escuela es una gran oportunidad para hacer más interesante el proceso educativo del alumnado y fortaleces las relaciones entre el contexto escolar y el familiar. Las familias no solo podrían acudir al aula como audiencia en la presentación del mural o del mini-libro, sino que pueden ser tenidas en cuenta desde el principio, por ejemplo:

- Participando de forma activa en los talleres ya sea narrando cuentos o grabando lecturas para poder escuchar o proyectar en clase.

- Ayudando en casa a sus hijos/as para imaginar finales alternativos y así recoger más ideas para el libro colectivo.
- Acompañando en el aula para desarrollar diferentes actividades como la elaboración del mural de clase o de los collages.
- Compartiendo experiencias pasadas de familiares relacionados con la luna, los animales o la cooperación que sirvan como punto de partida para comenzar una conversación en el aula.
- Participando en un “muro de opiniones” donde escriban sus sensaciones sobre cómo han vivido la experiencia sus hijos e hijas en clase o qué han observado ellos mismos en casa en relación a la propuesta.

Este tipo de acercamientos favorece que haya un mayor sentimiento de pertenencia en el alumnado mientras que se refuerza de forma positiva el aprendizaje, sino que también favorece la construcción conjunta del conocimiento desde una perspectiva emocional, cultural y que tiene en cuenta al alumno. Además, también refuerza el papel que tiene el cuento, actuando como un vehículo de comunicación entre generaciones que sirve como una herramienta para dejar volar la imaginación y como un medio para fomentar y fortalecer el desarrollo integral del niño.

6. Conclusiones

Gracias a este Trabajo de Fin de Grado, he podido reflexionar sobre la importancia de fomentar la comprensión lectora desde edades tempranas, algo que a lo mejor antes consideraba que se debía hacer en edades más avanzadas. Esta investigación me ha permitido conocer que esta competencia no solo se limita a la decodificación de palabras, sino que implica procesos mas complejos como la construcción de significado, la formulación de inferencias, la interpretación de elementos simbólicos y la relación que se establece entre lenguaje, emoción y pensamiento.

Desde el marco teórico de este trabajo, se ha explicado que el alumnado de Educación Infantil puede adentrarse en el mundo de la comprensión lectora a través de experiencias de lectura compartida, el contacto con textos narrativos y el acompañamiento del adulto que actúa como guía y facilitador. Como estrategias clave para este proceso, podemos destacar la alfabetización

emergente, el cuento ilustrado como recurso didáctico, y las actividades que incluyen oralidad, escucha, dramatización y escritura espontánea.

La propuesta didáctica esta diseñada para dar respuesta a esta visión. Se desarrolla en cinco sesiones que dan la oportunidad de trabajar de manera global la comprensión lectora a través del juego, la creatividad y la participación activa de los niños. A lo largo de la propuesta, se pretende favorecer tanto el desarrollo lingüístico como la expresión emocional, la cooperación, la imaginación y la capacidad de hacer interpretaciones más allá de lo literal.

De esta propuesta destacaría el aprovechamiento de elementos como la estructura repetitiva del cuento, que sirve para reforzar la memoria y el lenguaje oral, y la reflexión en torno al comentario final del pez, lo que ha permitido introducir una lectura mas profunda, simbólica y crítica. Además, también considero fundamental, la incorporación de la escritura emergente, pues tiene una función de entrada al lenguaje escrito, respetando siempre los ritmos y posibilidades de cada alumno.

Por otro lado, se pone en valor el rol del docente que actúa de mediador de experiencias lectoras significativas, además, se encarga hacer preguntas y de promover el dialogo y construir un clima afectivo que invite al alumnado a explorar el sentido del texto.

En definitiva, este Trabajo de Fin de Grado, demuestra la posibilidad, y a mi parecer, la necesidad de trabajar la comprensión lectora desde Educación Infantil, entendiendo que esta competencia no significa solo descifrar letras, sino comprender el mundo que nos rodea, imaginar lo posible y expresar lo que cada uno siente. Como futura docente, me gustaría apostar por este enfoque desde los primeros años para dar al alumnado las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento autónomo y reflexivo que le será muy útil a lo largo de todo su camino escolar y vital.

7. Referencias bibliográficas

- Ahmed, M. D. (2011). *Importancia de la lectura en Infantil y Primaria*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 38, 1–9.
- Asuero Flores, Y. D. C. (2023). *Estrategias didácticas activas para fomentar la comprensión lectora*. Tesla Revista Científica, 3(1), e93. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Ávila-Negrinis, L., Cuello, D., & Roys, G. A. G. (2021). *El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial*. Revista Unimar, 39(1), 107–125.
- Barreyro, J. P., Fumagalli, J. C., Alvarez Drexler, A., Calero, A. D., & Formoso, J. (2023). *El vocabulario y la generación de inferencias en la comprensión de narraciones en niños preescolares*. Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 40(1), 53–66.
- Borzone, A. M., & Manrique, M. S. (2010). *El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en la escuela infantil*. Revista Lenguaje, 38(1), 65–93.
- Borzone, A. M., & Rosemberg, C. R. (2000). *La adquisición del lenguaje y su enseñanza*. Paidós.
- Cabo, B. H., & Camacho, A. G. (2013). *Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual*. Red Visual, (19), 6–12.
- Coch, D. (2022). *Alfabetización emergente: sentar las bases para aprender a leer*. Journal of Neuroeducation, 2(2). <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/38776>
- Duque Aristizábal, C. P., Vera Márquez, Á. V., & Hernández Gutiérrez, A. P. (2010). *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura*. Revista Iberoamericana de Educación, 54(6), 1–10.

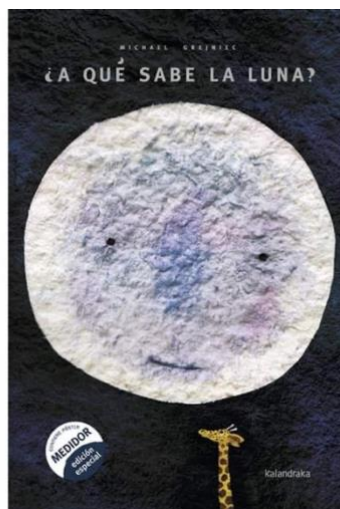
- Eco, U. (1996). *Interpretación y sobreinterpretación* (citado en Duque Aristizábal et al., 2010). Cambridge University Press.
- Escalante de Urrecheaga, D., & Caldera, R. (2008). *Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer*. *Educere*, 12(43), 669–678.
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). *Inferencias y comprensión del discurso escrito*. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 29–44.
<https://doi.org/10.1174/021037007779398103>
- Filiatrault-Veilleux, I., Bouchard, C., & Marion, M. (2017). *The comprehension of inferences in narrative texts by 3- to 6-year-old children*. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 409–430. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12080>
- Gobierno de Cantabria. (2022). *Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria, 139, 18632–18639.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374422>
- Goikoetxea, E., & Martínez Pereña, M. (2015). *Beneficios de la lectura compartida en la infancia: una revisión de la investigación*. *Cultura y Educación*, 27(1), 54–82.
- González García, J. G. (2005). *Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles*. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 11(2), 113–133.
- González García, J. G. (2009). *La comprensión lectora en grupos de lectura compartida en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid.
- Huamán Herreros, G. A. (2024). *Relevancia de la comprensión lectora en educación: una revisión sistemática*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e743.
<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109>

- Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). *Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction*. Review of Educational Research, 67(3), 271–299.
- León, J. A. (2011). *Comprensión e inferencias: Hacia un modelo integrado*. Revista Signos, 44(76), 51–74.
- Llamazares Prieto, M.T., Ríos García, I., Bufán Serradell, C. (2013). *Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas*. Universidad de León.
- Llamazares Prieto, M.T., & Alonso-Cortés, Á. (2016). *Lectura compartida y desarrollo de la comprensión lectora en Educación Infantil*. En A. M. Borreguero (Coord.), La enseñanza de la lengua en la educación infantil (pp. 173–192). Universidad de Salamanca.
- Manrique, M. S. (2011). *Lectura de cuentos en educación infantil: una estrategia para el desarrollo lingüístico y cognitivo*. Lenguaje, 38(1), 71–93.
- Marmolejo-Ramos, F., & Jiménez Heredia, A. (2006). *Inferencias y emociones durante la lectura de cuentos infantiles*. Revista de Psicología, 24(2), 185–198.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 28, 16890–16938. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Moschovaki, E., & Meadows, S. (2005). *Young children's cognitive effort in different narrative contexts*. European Early Childhood Education Research Journal, 13(1), 5–23.
- Navarro, R. C. (2004). *La inferencia en la comprensión lectora*. Escritura y Pensamiento, 7(15), 9–24.
- Ripoll, S., & Aguado, G. (2014). *Evaluación e intervención en comprensión lectora*. Pirámide.

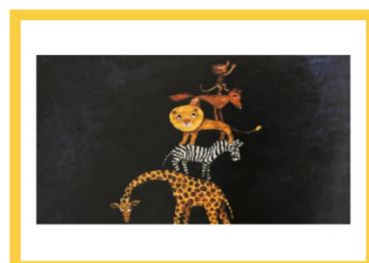
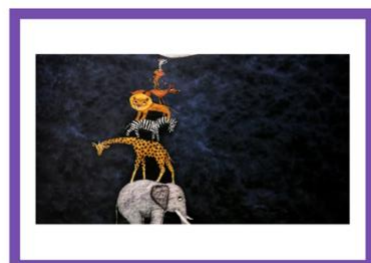
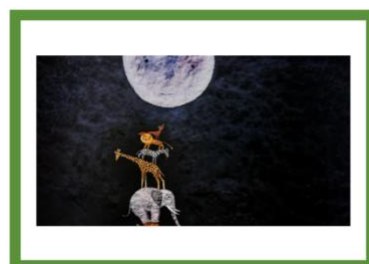
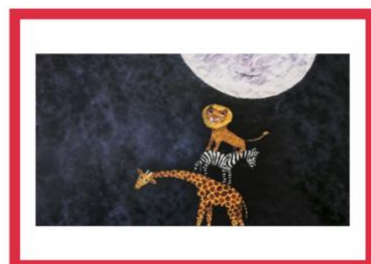
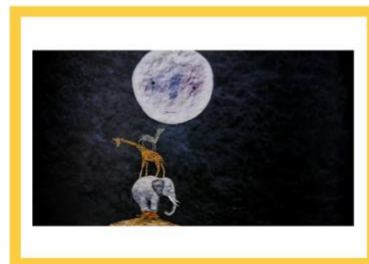
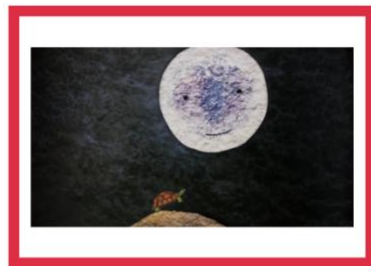
- Rondón, F. E. (2018). *Beneficios de leer cuentos a nuestros niños*. Educere, 22(71), 193–196.
- Teberosky, A., & Sepúlveda, C. (2008). *La literatura infantil en la alfabetización inicial*. Universidad de Barcelona.
- Úbeda, G. A. F. (2016). *Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora*. Revista Científica Estelí, (20), 5–19.
- Vanegas Álvarez, C., Gallo Pérez, J. A., & Londoño Ospina, M. A. (2021). *La lectura de cuentos como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora*. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(1), 91–100.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). *Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during shared reading*. Early Childhood Research Quarterly, 25(1), 65–83.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

8. Anexos

Anexo 1. Portada cuento “A qué sabe la luna” de Michael Grejniec.



Anexo 2. Viñetas del cuento para realizar predicciones



Anexo 3. Silueta de animales

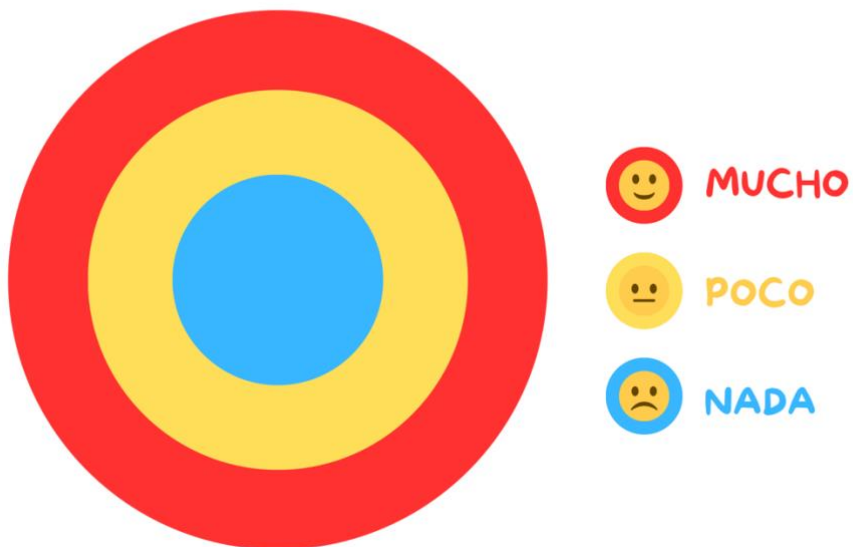


Anexo 4. Ilustraciones escenas del cuento



Anexo 5. Rueda de autoevaluación

RUEDA DE AUTOEVALUACIÓN



Anexo 6. Ejemplo de lista de cotejo o rúbrica de evaluación

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

NOMBRE:

FECHA:

Criterio	Mucho	A veces	Nada
Se muestra participativo/a durante las actividades.			
Realiza inferencias sencillas a partir del cuento.			
Escucha con atención la lectura compartida.			
Responde con sentido a preguntas del docente.			
Representa visualmente escenas del cuento.			
Explica su dibujo o collage con sus propias palabras.			
Acompaña sus dibujos con letras, palabras o frases dictadas.			
Participa en la dramatización o representación de escenas.			
Propone ideas para un final alternativo.			
Coopera activamente con sus compañeros.			
Identifica personajes y acciones relevantes del relato.			
Demuestra comprensión del cuento.			