

Universidad Católica Redemptoris Mater

Facultad de Humanidades



Informe de Práctica Pedagógica basada en Investigación Acción

Educación y Sociedad
Evaluación y asesoría educativa

Comprensión lectora inferencial mediante estrategias metacognitivas y colaborativas en estudiantes de sexto grado de la escuela Adolfo Alvarado, comunidad El Menco, II Semestre 2025

AUTOR



Cerda - Espinoza, Federico José
<https://orcid.org/0009-0000-7945-642X>

Managua, Nicaragua
Diciembre, 2025

Universidad Católica Redemptoris Mater

Facultad de Humanidades



Informe de Práctica Pedagógica basada en Investigación Acción

Educación y Sociedad
Evaluación y asesoría educativa


Comprensión lectora inferencial mediante estrategias metacognitivas y colaborativas en estudiantes de sexto grado de la escuela Adolfo Alvarado, comunidad El Menco, II Semestre 2025

AUTOR



Cerda - Espinoza, Federico José
<https://orcid.org/0009-0000-7945-642X>

TUTOR CIENTÍFICO Y METODOLÓGICO

Bonilla-Jarquín, Alex Martín
Máster en Administración y Gestión de la Educación,
 Máster en Gerencia Social,
Investigador y Especialista en Educación
<https://orcid.org/0000-0002-7276-9615>

**Managua, Nicaragua
Diciembre, 2025**

Resumen

La presente práctica pedagógica se desarrolló en el sexto grado de educación primaria del Centro Educativo Adolfo Alvarado, ubicado en la comunidad El Menco, municipio de Buenos Aires, Rivas. El estudio respondió a una necesidad concreta: la brecha entre la comprensión lectora literal y la capacidad inferencial de los estudiantes, especialmente en la interpretación de textos literarios y dramáticos.

La intervención se centró en fortalecer la comprensión lectora inferencial, mediante estrategias metacognitivas y colaborativas que permitieran a los estudiantes inferir, predecir y argumentar con autonomía. Se aplicó la Ruleta Rusa de Preguntas (RRP) como herramienta de evaluación y activación cognitiva, logrando una mejora significativa en la justificación de inferencias, la transferencia de habilidades entre géneros textuales y el desarrollo del juicio crítico.

El proceso incluyó la aplicación de la prueba ERCE en modalidad pre y post test, lo que permitió diagnosticar con precisión las habilidades lectoras iniciales y evaluar el impacto de la intervención. Se identificaron dificultades como la resistencia a verbalizar procesos mentales, el olvido de estrategias al cambiar de texto, y la presión por el desempeño, las cuales fueron superadas mediante ajustes metodológicos, modelado activo y acompañamiento reflexivo.

Desde la perspectiva de docente investigador, esta experiencia permitió consolidar una práctica más consciente, ética y adaptativa. Se aplicaron procedimientos de consentimiento informado y tratamiento ético de los datos, garantizando la confidencialidad y el respeto a los participantes.

La intervención no solo fortaleció la comprensión profunda, sino que también abordó la transición entre primaria y secundaria, promoviendo la autonomía cognitiva, la regulación del pensamiento crítico y la integración de habilidades complejas en contextos colaborativos.

Palabras Claves: Comprensión lectora, Pensamiento crítico, Autonomía cognitiva, Metacognición, Inferencia causal.

Abstract

This pedagogical practice was carried out in the sixth grade of primary education at the Adolfo Alvarado Educational Center, located in the community of El Menco, municipality of Buenos Aires, Rivas. The study responded to a specific need: the gap between students' literal reading comprehension and inferential reading ability, especially in the interpretation of literary and dramatic texts.

The intervention focused on strengthening inferential reading comprehension through metacognitive and collaborative strategies that allowed students to infer, predict, and argue independently. The Russian Roulette of Questions (RRP) was used as an assessment and cognitive activation tool, resulting in a significant improvement in the justification of inferences, the transfer of skills between text genres, and the development of critical thinking.

The process included the application of the ERCE test in pre- and post-test formats, which allowed for the accurate diagnosis of initial reading skills and the evaluation of the intervention's impact. Difficulties such as resistance to verbalizing mental processes, forgetting strategies when switching texts, and performance pressure were identified and overcome through methodological adjustments, active modeling, and reflective guidance.

From the perspective of a teacher-researcher, this experience allowed for the consolidation of a more conscious, ethical, and adaptive practice. Informed consent procedures and ethical data handling were applied, guaranteeing confidentiality and respect for the participants.

The intervention not only strengthened deep comprehension but also addressed the transition between primary and secondary education, promoting cognitive autonomy, critical thinking regulation, and the integration of complex skills in collaborative contexts.

Keywords: Reading comprehension, Critical thinking, Cognitive autonomy, Metacognition, Causal inference.

Contenido

Introducción	8
Objetivos	9
Objetivo General:.....	9
Objetivos Específicos:	9
Pregunta de Investigación	9
Justificación	10
Planteamiento del Problema.....	11
Contexto y Sujetos	11
Contexto.....	11
Sujetos.....	12
Análisis Curricular	12
Alineación con el centro escolar	13
Bienestar Cognitivo y Colaborativo.....	13
Enfoque de aprendizaje	14
Objetivos de aprendizaje	15
Métodos de enseñanza	15
Marco Teórico	16
1. La comprensión lectora como proceso complejo	16
2. La inferencia como habilidad de orden superior.....	17
3. La metacognición como herramienta reguladora	18
4. El aprendizaje colaborativo como mediación social	19
5. El constructivismo como enfoque pedagógico	20
6. Estrategias didácticas innovadoras	22
7. Evaluación formativa y auténtica	23
8. Materiales y recursos didácticos	24
9. Ética y consentimiento informado	25
Marco Metodológico	27
Diseño	27

Población y muestra	28
Competencias o habilidades examinadas por la prueba ERCE:	30
Procedimientos de análisis de la información.....	31
Propuesta de Intervención (Estrategia).....	33
Estrategias pedagógicas (con enfoque metacognitivo):	33
Otras habilidades académicas:	34
Evaluación del Progreso	35
Implementación de la Estrategia.....	35
Resultados de la Propuesta de Intervención	36
Dificultades Encontradas	39
Conclusiones	41
Referencias.....	43
Anexos	48

Índice de Tablas

Tabla 1	48
Tabla 2	48
Tabla 3	49

Índice de Figuras

Figura 1	50
Figura 2	51
Figura 3	52
Figura 4	53
Figura 5	54
Figura 6	55
Figura 7	56
Figura 8	56

Introducción

La presente investigación se enfoca en el estudio y la mejora de la comprensión lectora inferencial, considerada la dimensión más compleja de la lectura. Esta exige que el lector vaya más allá de lo explícito para construir significado, combinando las pistas textuales con su conocimiento previo.

Para abordar esta habilidad crucial, la intervención se centra en dos enfoques complementarios:

1. Estrategias metacognitivas: Buscan que el estudiante desarrolle la conciencia y el control sobre sus propios procesos de pensamiento (planificar, monitorear, evaluar), promoviendo la autonomía del lector.
2. Estrategias colaborativas: Utilizan la interacción social y el debate como herramientas para validar, argumentar y enriquecer las interpretaciones individuales, transformando la lectura en una construcción compartida de significado.

El trabajo se enmarca en la metodología de investigación acción, cuyo propósito fundamental es resolver un problema práctico e inmediato en el aula, generando conocimiento aplicable directamente en el contexto educativo.

Este trabajo surge de la evidente brecha de desempeño observada en estudiantes de sexto grado. Aunque logran dominar la comprensión literal de los textos, presentan dificultades persistentes y generalizadas al enfrentarse a tareas que exigen inferir, predecir o emitir juicios críticos.

Para abordar esta problemática de manera activa y lúdica, se implementó la estrategia Ruleta Rusa de Preguntas (RRP), que actúa como herramienta pedagógica, introduciendo presión positiva y responsabilidad compartida para reforzar la activación constante de estrategias metacognitivas y la argumentación colaborativa en el análisis de diversos géneros textuales.

Objetivos

Objetivo General:

Potenciar la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de sexto grado de primaria de la escuela Adolfo Alvarado con el fin de desarrollar capacidad para construir significados implícitos a partir de la información explícita de diversos textos, mejorando su pensamiento crítico.

Objetivos Específicos:

1. Implementar y practicar sistemáticamente un repertorio de estrategias cognitivas de lectura con el fin de que el estudiante logre identificar correctamente la idea principal no explícita y justifique su inferencia con al menos una evidencia textual.
2. Diseñar y aplicar actividades de aprendizaje colaborativo que requieran que los estudiantes contrasten y validen sus propias inferencias con la de sus compañeros al analizar textos complejos.

Pregunta de Investigación

¿Cómo las estrategias de aprendizaje metacognitivas y colaborativas pueden mejorar las habilidades de comprensión lectora inferencial en estudiantes de sexto grado?

Justificación

La presente investigación abarca la comprensión lectora inferencial mediante estrategias metacognitivas y colaborativas en estudiantes de sexto grado. Tiene como objetivo primordial mejorar significativamente la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias textuales mediante la implementación y práctica sistemática de estrategias de lectura de naturaleza metacognitiva y colaborativa.

Su importancia y relevancia radica en que es pilar del pensamiento crítico complejo. Se pretende transformar al estudiante pasivo en un lector estratégico y autorregulado. El enfoque se sustenta en dos pilares:

- Enfoque metacognitivo (individual)
- Enfoque colaborativo (social)

Planteamiento del Problema

En la educación primaria, especialmente en el sexto grado, se ha observado que un número significativo de estudiantes demuestran dificultad persistente para alcanzar el nivel de comprensión lectora inferencial. Los resultados de las evaluaciones diagnósticas internas y externas (Exámenes Pruebas ERCE) indican que los estudiantes son eficientes en la comprensión literal, pero muestran deficiencias al momento de construir significados implícitos como: identificar la intención del autor, deducir causas y consecuencias no enunciadas, interpretar lenguaje figurado o realizar predicciones anticipadas.

Esta limitación se debe en parte, a la ausencia de estrategias de monitoreo de la comprensión (metacognición) y a la falta de práctica guiada en la discusión y co-construcción del significado del texto (colaboración).

Los estudiantes adoptan un rol pasivo en la lectura sin emplear mecanismos de autorregulación que les permitan acceder a fallas en la comprensión o utilizar el diálogo como herramienta para contrastar interpretaciones.

Contexto y Sujetos

Contexto

Este grupo de sexto grado pertenece al centro educativo Adolfo Alvarado, público ubicado en la comunidad El Menco del municipio de Buenos Aires, departamento de Rivas. Los estudiantes provienen en su totalidad de familias con ingresos bajos. El aula no cuenta con materiales didácticos, pero si tiene un espacio adecuado para el desplazamiento de los estudiantes. Los estudiantes no cuentan con sus propios materiales, tampoco el colegio les proporciona. El aula de clase tiene muy buena higiene escolar. Dentro del aula hay un escritorio, un asiento, 21 pupitres, 2 mesas pequeñas y una pizarra acrílica. El colegio no brinda la facilidad de informaciones impresas.

Sujetos

El grupo está compuesto por 14 niños y 7 mujeres en edades de 11, 12, 13, 14 y 15 años. Una de los niños está en el aspecto de síndrome de Down y otro con problemas de lenguaje. Todos los estudiantes poseen pocas condiciones favorables para poder educarse con calidad satisfactoria; no poseen acceso a tecnología como sería el uso de celulares, equipos o tablets. Todos los estudiantes vienen de contextos sociales disfuncionales y económicamente muy bajos. Cada estudiante es diferente, por lo cual algunos presentan facilidad en realizar actividades de inferencia, mientras otros tienen más dificultad.

Análisis Curricular

La intervención se enmarca en el área de Lengua y Literatura del currículo nacional de educación primaria, específicamente en los componentes vinculados con la comprensión lectora inferencial. Esta dimensión se reconoce como una de las más complejas del proceso lector, pues exige que el estudiante vaya más allá de la decodificación literal para construir significados implícitos, relacionando las pistas textuales con su conocimiento previo y con la capacidad de emitir juicios críticos.

El área de Lengua y Literatura, según el currículo nacional, busca no solo el dominio de la lectura y escritura como habilidades instrumentales, sino también la formación de un lector reflexivo, crítico y autónomo, capaz de interactuar con diversos géneros textuales y de participar en procesos comunicativos significativos. En este sentido, la comprensión inferencial se convierte en un eje transversal que articula la interpretación, la argumentación y la producción de significados compartidos.

La intervención realizada responde directamente a esta necesidad curricular, ya que:

- Fortalece competencias lectoras avanzadas: Los estudiantes aprenden a inferir, predecir y argumentar a partir de textos literarios y dramáticos, lo que amplía su capacidad de análisis más allá de lo evidente.

- Promueve el pensamiento crítico: Al enfrentarse a textos complejos, los estudiantes desarrollan la habilidad de cuestionar, justificar y validar sus interpretaciones, lo que contribuye a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.
- Integra estrategias metacognitivas y colaborativas: El currículo nacional enfatiza la importancia de que el estudiante sea consciente de sus procesos de aprendizaje. La intervención fomenta la autorregulación y la interacción social, transformando la lectura en una experiencia compartida y enriquecedora.
- Responde a las demandas del currículo en sexto grado: En este nivel, se espera que los estudiantes avancen hacia la comprensión de significados implícitos y simbólicos, consolidando la transición de lectores pasivos a lectores estratégicos y autorregulados.

El desarrollo de la comprensión lectora inferencial mediante estrategias metacognitivas y colaborativas en estudiantes de sexto grado aborda la necesidad de integrar y sistematizar la enseñanza de la comprensión lectora inferencial. La lectura inferencial, que implica ir más allá de lo explícito para construir significado, es una habilidad crítica que actúa como puente entre la educación primaria y secundaria.

Alineación con el centro escolar

Se alinea directamente con los objetivos formativos del centro escolar, los cuales generalmente buscan corresponder con la integración, el pensamiento crítico, las habilidades sociales y otras formas de versatilidad.

Bienestar Cognitivo y Colaborativo

Al enseñar al estudiante a monitorear su propio proceso, se reduce la ansiedad ante la incompreensión. El alumno se siente capacitado para resolver sus propios errores, mejorando su autoeficacia y reduciendo la frustración que genera la lectura pasiva. El aprendizaje se percibe como un proceso activo y controlable.

Las actividades grupales promueven el sentido de pertenencia y permiten que los estudiantes aprendan a valorar las diferentes perspectivas y a argumentar respetuosamente. Esto transforma la lectura de una tarea solitaria a una experiencia social y enriquecedora, donde el error se ve como una oportunidad de aprendizaje compartido.

Actividades sugeridas:

- ✓ El diario de las tres preguntas (P.M.E): Plantee, Monitoree y Evalúe. El estudiante se vuelve más consciente de su proceso inferencial.
- ✓ Modelado de pensar en voz alta: el estudiante aprende a identificar la diferencia entre la información literal y el proceso mental que lleva a la inferencia.
- ✓ La auto-pregunta de justificación transforma la inferencia de una adivinanza en
- ✓ Debates estructurados de inferencias (T.A.R.): Tomarse, Argumentar y Refutar. Llegar a un consenso grupal sobre la inferencia más probable y mejor justificada.
- ✓ Co-construcción de la historia implícita fortalece la conexión lógica y la coherencia.
- ✓ La lluvia de ideas de predicciones justificadas activa y conecta los saberes previos (esquemas) de manera intencional.

Enfoque de aprendizaje

Combina dos pilares fundamentales para asegurar que los estudiantes no solo mejoren su habilidad lectora (el producto), sino también que adquieran conciencia metacognitiva sobre cómo aprenden (el proceso).

- 1) Pilar metacognitivo (estratégico): Enseña a los estudiantes a ser lectores activos que monitorean su propia comprensión. Aprenden a planificar, verificar y evaluar si están logrando entender lo que no está explícito en el texto.
- 2) Pilar colaborativo (socioconstructivista) Se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso social que ocurre a través de la interacción. La discusión en grupo sobre el texto actúa como un andamiaje (apoyo temporal) que ayuda a los estudiantes a alcanzar una comprensión (inferencia) que no podían lograr solos.

Actividades sugeridas:

- El semáforo de la incertidumbre
- Cadena de la inferencia justificada
- Modelo de roles del lector
- El diario de las inferencias y estrategias
- La reconstrucción del contexto

Objetivos de aprendizaje

Desarrollar la capacidad de los estudiantes de sexto grado para realizar inferencias textuales profundas y precisas mediante la activación consciente de estrategias metacognitivas (autorregulación de procesos lectores) y la mediación social de significados a través de la colaboración entre pares.

El estudiante debe ser capaz de ir más allá de la información literal para construir significados implícitos, manejando los diferentes tipos de inferencias que requiere el currículo.

Actividades sugeridas:

- ✓ Creación de títulos implícitos: crear título alternativo
- ✓ Debate de interpretaciones opuestas: selección de una de ellas
- ✓ El diario de la duda: cuando se encuentra con un pasaje confuso

Métodos de enseñanza

Asegura que las habilidades lectoras se enseñen de manera directa y que el alumno adquiera la conciencia (metacognición) y el apoyo social (colaboración) necesarios para aplicarlas con éxito.

Componentes (fases):

- Instrucción explícita: modelado del pensamiento
- Práctica guiada y colaborativa: interacción de pares, andamiaje
- Aplicación autónoma: autoevaluación, transferencia

Metodología:

- La mesa de debate del “Por qué” (enfocada en la justificación)
- El diario de monitoreo metacognitivo (enfocada en la duda)
- La co-construcción de predicciones (enfocada en la predicción)

Marco Teórico**1. La comprensión lectora como proceso complejo**

La comprensión lectora es reconocida como un proceso multidimensional que trasciende la mera decodificación de palabras. Implica la construcción activa de significados a partir de la interacción entre el texto, los conocimientos previos y las experiencias del lector. Según Kintsch y van Dijk (1983), el lector genera una representación mental del texto mediante la integración de la información explícita y la elaboración de inferencias, lo que constituye el denominado modelo de construcción-integración. Este modelo plantea que la lectura es un acto de procesamiento cognitivo en el cual el lector organiza, relaciona y sintetiza información para darle coherencia global.

En esta misma línea, Solé (1992) sostiene que comprender un texto significa “interactuar con él, atribuirle un significado y relacionarlo con el bagaje de conocimientos del lector” (p. 23). Esto implica que la comprensión lectora no es un producto final, sino un proceso dinámico que se construye en cada interacción con el texto. De igual manera, Cassany (2006) enfatiza que leer es “hacer inferencias, anticipar, verificar y construir hipótesis” (p. 45), lo que confirma la necesidad de trabajar habilidades de orden superior en el aula.

En el contexto de sexto grado, esta visión resulta fundamental, pues los estudiantes se encuentran en una etapa de transición hacia niveles superiores de pensamiento crítico. La práctica pedagógica realizada en la escuela Adolfo Alvarado evidenció que los estudiantes inicialmente se quedaban en respuestas literales, como repetir frases del texto sin elaborar juicios. Este comportamiento coincide con lo señalado por Goodman (1996), quien afirma que

muchos lectores en formación tienden a centrarse en la decodificación superficial, sin alcanzar niveles de comprensión profunda.

Sin embargo, al aplicar la estrategia de la Ruleta Rusa de Preguntas (RRP), se les motivó a ir más allá de lo evidente. Las preguntas planteadas —por ejemplo, “¿Qué intención tiene el autor al usar esta metáfora?” o “¿Qué consecuencias podría tener la decisión del personaje?”— obligaron a los estudiantes a activar procesos inferenciales y metacognitivos. Este ejercicio permitió que empezaran a construir significados más profundos, vinculando el texto con su realidad cotidiana en la comunidad rural. Tal como señalan Graesser, Singer y Trabasso (1994), las inferencias son esenciales para mantener la coherencia del discurso y para que el lector pueda elaborar juicios críticos sobre lo leído.

2. La inferencia como habilidad de orden superior

La inferencia constituye una de las habilidades cognitivas más complejas en el proceso lector, ya que permite al estudiante deducir información implícita, establecer relaciones causales y anticipar significados. Graesser, Singer y Trabasso (1994) sostienen que las inferencias son esenciales para mantener la coherencia global de un texto, pues permiten llenar vacíos y conectar ideas que no están explícitamente expresadas. En este sentido, la comprensión inferencial se considera una habilidad de orden superior, dado que exige procesos de análisis, síntesis y evaluación.

Cain y Oakhill (1999) afirman que la capacidad de generar inferencias está directamente relacionada con el éxito lector, ya que los estudiantes que no logran establecer conexiones más allá de lo literal suelen presentar dificultades en la comprensión profunda. De manera similar, McNamara y Magliano (2009) destacan que las inferencias funcionan como un puente entre el texto y el conocimiento previo del lector, permitiendo construir representaciones mentales más completas y críticas.

En la práctica pedagógica realizada en sexto grado, se evidenció que los estudiantes mostraban dificultades iniciales para justificar sus inferencias. Por ejemplo, al leer un texto narrativo, respondían simplemente: “*El personaje está triste*”, sin explicar las razones que sustentaban esa afirmación. Este comportamiento coincide con lo señalado por Kintsch (1998),

quien advierte que los lectores novatos tienden a quedarse en el nivel superficial de la lectura, sin activar procesos inferenciales complejos.

La estrategia de la Ruleta Rusa de Preguntas (RRP) introdujo un elemento de reto positivo que obligó a los estudiantes a fundamentar sus respuestas. Preguntas como *“¿Qué evidencia del texto te hace pensar que el personaje está triste?”* promovieron la búsqueda de justificaciones textuales y la verbalización de procesos mentales. Este ejercicio fortaleció la argumentación y el pensamiento crítico, pues los estudiantes aprendieron a respaldar sus inferencias con pruebas concretas del texto.

Además, se trabajaron inferencias predictivas, como anticipar el desenlace de una historia o proyectar las consecuencias de las decisiones de los personajes. Según Zwaan y Radvansky (1998), las inferencias predictivas son fundamentales para la construcción de modelos situacionales, ya que permiten al lector imaginar escenarios posibles y reflexionar sobre las motivaciones de los personajes. En el aula, este tipo de inferencias fomentó la capacidad de los estudiantes para proyectar escenarios alternativos, vinculando la lectura con su propia experiencia en la comunidad rural.

3. La metacognición como herramienta reguladora

La metacognición, definida por Flavell (1979) como el conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos, constituye un eje fundamental para el aprendizaje autónomo. Implica que el estudiante sea capaz de planificar, monitorear y evaluar su comprensión, identificando dificultades y aplicando estrategias para superarlas. En el ámbito de la lectura, la metacognición se traduce en la capacidad de reconocer cuándo una inferencia es válida y cuándo requiere mayor justificación, lo que convierte al lector en un agente activo de su propio proceso de construcción de significado.

Paris y Jacobs (1984) sostienen que los lectores competentes utilizan estrategias metacognitivas para anticipar el contenido, verificar la coherencia y corregir posibles errores de interpretación. De manera similar, Baker y Brown (1984) afirman que la metacognición es esencial para detectar inconsistencias en el texto y ajustar la comprensión, lo que permite avanzar hacia niveles superiores de pensamiento crítico. Por su parte, Schraw y Moshman

(1995) distinguen entre el conocimiento metacognitivo (saber qué estrategias existen) y la regulación metacognitiva (saber cómo y cuándo aplicarlas), resaltando que ambos componentes son indispensables para un aprendizaje eficaz.

En la práctica pedagógica realizada en sexto grado, la estrategia de la Ruleta Rusa de Preguntas (RRP) funcionó como un recurso metacognitivo innovador. Cada pregunta obligaba a los estudiantes a reflexionar sobre cómo habían llegado a su respuesta, promoviendo la verbalización de sus procesos mentales. Por ejemplo, un estudiante expresaba: *“Primero pensé en lo que decía el texto, luego lo relacioné con lo que pasa en mi casa”*. Este tipo de verbalización evidencia lo que Flavell (1979) denomina “conciencia metacognitiva”, es decir, la capacidad de reconocer y explicar el propio proceso de pensamiento.

Además, la RRP promovió la autorregulación, ya que los estudiantes debían evaluar si sus respuestas eran coherentes con el texto y con las evidencias disponibles. Este ejercicio fortaleció la capacidad de autoevaluarse y mejorar, lo que coincide con lo planteado por Zimmerman (2002), quien señala que la autorregulación del aprendizaje implica establecer metas, monitorear el progreso y ajustar las estrategias según los resultados obtenidos.

En un contexto rural, donde los recursos tecnológicos son limitados, la metacognición se convirtió en una herramienta poderosa para potenciar la autonomía cognitiva. El hecho de que los estudiantes pudieran explicar, justificar y corregir sus inferencias con materiales sencillos y reciclados demuestra que la calidad del aprendizaje no depende de la sofisticación de los recursos, sino de la pertinencia de las estrategias pedagógicas aplicadas.

4. El aprendizaje colaborativo como mediación social

El aprendizaje colaborativo se fundamenta en la premisa de que el conocimiento no se construye de manera aislada, sino en interacción con otros. Vygotsky (1978) plantea que el desarrollo cognitivo se potencia en la zona de desarrollo próximo (ZDP), donde el estudiante logra avanzar gracias al apoyo de compañeros y mediadores. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso social en el que las ideas individuales se validan y enriquecen mediante el diálogo y la cooperación.

Johnson y Johnson (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo fomenta la responsabilidad compartida, la interdependencia positiva y el desarrollo de habilidades sociales, mientras que Slavin (1995) enfatiza que la colaboración mejora la motivación y el rendimiento académico al convertir la tarea en un esfuerzo colectivo. Asimismo, Dillenbourg (1999) señala que la colaboración implica una construcción conjunta de conocimiento, donde los estudiantes negocian significados y elaboran soluciones en conjunto, lo que fortalece la comprensión profunda.

En el ámbito de la lectura, Palincsar y Brown (1984) destacan que las estrategias colaborativas, como el diálogo guiado, permiten que los estudiantes verbalicen sus procesos de comprensión y aprendan unos de otros. Este enfoque se relaciona directamente con la práctica pedagógica realizada, en la cual los debates grupales fueron esenciales para superar la resistencia inicial de algunos estudiantes a participar. Por ejemplo, cuando un estudiante respondía: *“El personaje está enojado”*, otro compañero preguntaba: *“¿Qué parte del texto lo demuestra?”*. Este intercambio no solo validaba la inferencia, sino que también obligaba a fundamentarla, fortaleciendo la argumentación y la confianza.

En la comunidad rural, donde la colaboración es parte de la vida cotidiana —ya sea en el trabajo agrícola, el apoyo familiar o las actividades comunitarias— esta estrategia se integró de manera natural. Los estudiantes trasladaron al aula prácticas sociales de cooperación, convirtiendo el espacio escolar en un entorno de construcción compartida de significados. De este modo, el aprendizaje colaborativo no solo mejoró la comprensión lectora inferencial, sino que también reforzó valores comunitarios como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad colectiva.

5. El constructivismo como enfoque pedagógico

El constructivismo se ha consolidado como uno de los enfoques pedagógicos más influyentes en la educación contemporánea, al concebir al estudiante como protagonista de su aprendizaje. Según Bruner (1966), el aprendizaje se construye mediante el descubrimiento y el andamiaje, donde el docente actúa como mediador que facilita el acceso a nuevos conocimientos a través de apoyos graduales. Esta perspectiva reconoce que el conocimiento

no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente en interacción con el entorno y con los demás.

Coll (1990) complementa esta visión al señalar que el currículo debe favorecer la actividad del estudiante en la construcción de saberes, promoviendo experiencias significativas que permitan relacionar lo aprendido con la vida cotidiana. De manera similar, Piaget (1970) sostiene que el aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva, en el cual los estudiantes construyen nuevas estructuras mentales a partir de la interacción con su medio. En este sentido, el constructivismo se convierte en un marco teórico que orienta la práctica pedagógica hacia la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico.

En la intervención realizada en la escuela Adolfo Alvarado, el constructivismo se reflejó en el uso de materiales reciclados para elaborar la estrategia de la Ruleta Rusa de Preguntas (RRP). Los estudiantes participaron activamente en la construcción del recurso, pintando cartones, escribiendo preguntas en papeles reutilizados y decorando la ruleta con materiales disponibles en la comunidad. Este proceso no solo fomentó la creatividad, sino que también reforzó la idea de que el aprendizaje se construye con lo que se tiene disponible, adaptándose a las condiciones del contexto rural.

Este ejemplo confirma lo planteado por Fosnot (1996), quien afirma que el constructivismo implica diseñar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan explorar, experimentar y construir significados de manera autónoma. En este caso, la elaboración de la RRP se convirtió en una experiencia significativa que permitió a los estudiantes apropiarse del recurso y sentirse parte del proceso pedagógico.

En un contexto rural sin acceso a tecnología, el uso de materiales reciclados fue una solución innovadora que demostró que la calidad pedagógica no depende de recursos sofisticados, sino de la capacidad de adaptarse y crear. Tal como señala Jonassen (1999), el constructivismo promueve la resolución de problemas auténticos y la construcción de conocimiento en situaciones reales, lo que se evidenció en la práctica al vincular la lectura inferencial con la creatividad y la colaboración comunitaria.

6. Estrategias didácticas innovadoras

Las estrategias didácticas innovadoras se caracterizan por transformar el aula en un espacio dinámico, motivador y participativo, donde los estudiantes se implican activamente en su proceso de aprendizaje. Una de las tendencias más relevantes en este campo es la gamificación, entendida como la incorporación de elementos del juego en contextos educativos. Gee (2003) sostiene que la gamificación incrementa la motivación intrínseca y la participación activa, ya que convierte las tareas escolares en retos atractivos que estimulan la curiosidad y el compromiso.

Asimismo, Mayer (2001) afirma que los recursos lúdicos favorecen la comprensión profunda al integrar lo verbal y lo visual, permitiendo que los estudiantes procesen la información de manera más significativa. Desde esta perspectiva, el juego no se limita a ser un recurso recreativo, sino que se convierte en una estrategia pedagógica que potencia la construcción de aprendizajes duraderos.

En la práctica pedagógica realizada en la escuela Adolfo Alvarado, la estrategia de la Ruleta Rusa de Preguntas (RRP) se convirtió en un recurso innovador que integró gamificación, metacognición y colaboración. Elaborada con poroplas y preguntas escritas a mano, la RRP fue un ejemplo de creatividad y adaptación al contexto rural, donde los recursos tecnológicos son limitados. El azar de las preguntas generaba entusiasmo y reducía la ansiedad, transformando la evaluación en un reto positivo.

Por ejemplo, cuando un estudiante giraba la ruleta y le tocaba una pregunta inferencial, el grupo lo animaba a responder, creando un ambiente de apoyo y confianza. Este tipo de dinámica coincide con lo planteado por Kapp (2012), quien señala que la gamificación en educación fomenta la participación activa y la colaboración entre pares, al tiempo que refuerza la motivación para aprender.

La RRP permitió que los estudiantes pasaran de respuestas superficiales a inferencias justificadas, fortaleciendo la metacognición y la colaboración. Además, la estrategia se alineó con lo que Jonassen (1999) denomina entornos de aprendizaje constructivistas, en los que los estudiantes enfrentan problemas auténticos y construyen conocimiento mediante la interacción con materiales y compañeros.

7. Evaluación formativa y auténtica

La evaluación constituye un componente esencial del proceso educativo, no solo como mecanismo de medición, sino como herramienta para orientar y mejorar el aprendizaje. En este sentido, la evaluación formativa se centra en acompañar al estudiante durante su proceso, proporcionando retroalimentación constante que le permita identificar avances y dificultades. Black y Wiliam (1998) afirman que la evaluación formativa mejora el aprendizaje al ofrecer información inmediata y ajustada, convirtiéndose en un medio para regular la enseñanza y promover la autorreflexión del estudiante.

Por otro lado, la evaluación auténtica busca conectar el aprendizaje con tareas significativas y contextos reales. Darling-Hammond (2014) sostiene que este tipo de evaluación permite valorar competencias en situaciones que reflejan la complejidad del mundo fuera del aula, favoreciendo la transferencia de habilidades. En la misma línea, Perrenoud (2004) destaca que la evaluación por competencias implica valorar la capacidad de los estudiantes para movilizar saberes en situaciones complejas, integrando conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas.

En la práctica pedagógica realizada en la escuela Adolfo Alvarado, la estrategia de la Ruleta Rusa de Preguntas (RRP) funcionó como un instrumento evaluativo innovador. Al plantear preguntas de distintos niveles (literal, inferencial y crítico), la RRP permitió observar cómo los estudiantes avanzaban en su capacidad de justificar y argumentar sus respuestas. Cada intervención era retroalimentada en el momento, lo que coincidía con lo señalado por Sadler (1989), quien afirma que la retroalimentación efectiva debe ser inmediata y orientada a cerrar la brecha entre el desempeño actual y el esperado.

Además, la evaluación se complementó con rúbricas analíticas, diseñadas para valorar la calidad de las inferencias, la coherencia de las justificaciones y la participación colaborativa. Estas rúbricas ofrecieron criterios claros y objetivos, lo que facilitó tanto la autoevaluación como la coevaluación entre pares. Asimismo, se aplicó la prueba ERCE (pre-test y post-test), que permitió medir el progreso en comprensión lectora inferencial y evidenciar mejoras significativas en la capacidad de los estudiantes para elaborar inferencias justificadas.

Por ejemplo, si un estudiante daba una respuesta literal, se le pedía que buscara evidencia en el texto para justificarla. Este proceso convirtió la evaluación en un espacio de aprendizaje, donde los estudiantes no solo eran calificados, sino que aprendían a mejorar sus habilidades lectoras. Tal como señalan Shepard (2000) y López-Pastor (2011), la evaluación debe concebirse como parte integral del aprendizaje, orientada a la mejora continua y no únicamente a la certificación de resultados.

8. Materiales y recursos didácticos

La selección de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto clave en el diseño de experiencias pedagógicas, ya que condiciona la manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento. Bruner (1966) sostiene que el uso de materiales manipulativos favorece el descubrimiento y la construcción activa de significados, al permitir que los estudiantes exploren y experimenten de manera concreta. En el ámbito de la lectura, estos materiales facilitan la comprensión al ofrecer apoyos tangibles que estimulan la reflexión y la participación.

Por su parte, Coll (2009) enfatiza que los recursos didácticos deben responder a la diversidad de contextos y necesidades, integrando tanto materiales tradicionales como innovadores. Cabero (2006) añade que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuando están disponibles, incrementan la motivación y la participación activa, al ofrecer entornos interactivos que potencian la autonomía del estudiante. Sin embargo, en contextos rurales donde el acceso a tecnología es limitado, la creatividad y el aprovechamiento de recursos locales se convierten en alternativas viables y efectivas.

En la práctica pedagógica realizada en la escuela Adolfo Alvarado, se seleccionaron materiales impresos (textos narrativos, poéticos y dramáticos), manipulativos (tarjetas de preguntas elaboradas con papel), y audiovisuales sencillos (lecturas dramatizadas y representaciones orales). La estrategia de la Ruleta Rusa de Preguntas (RRP) fue elaborada con poroplas, papeles y marcadores, lo que demuestra que la innovación pedagógica no depende de recursos sofisticados, sino de la capacidad de adaptar materiales al contexto.

Este enfoque coincide con lo planteado por Jonassen (1999), quien afirma que los entornos de aprendizaje constructivistas deben ofrecer recursos que permitan a los estudiantes enfrentar problemas auténticos y construir conocimiento en situaciones reales. En este caso, el uso de materiales reciclados no solo resolvió la falta de tecnología, sino que también enseñó a los estudiantes valores de sostenibilidad y creatividad, vinculando el aprendizaje con la vida comunitaria.

Además, el empleo de textos impresos de distintos géneros literarios facilitó la transferencia de habilidades lectoras y la integración de estrategias metacognitivas en diversos contextos. Tal como señala Cassany (2006), la diversidad textual es fundamental para que los estudiantes desarrollen competencias lectoras críticas, capaces de adaptarse a diferentes tipos de discurso.

9. Ética y consentimiento informado

La investigación educativa, al involucrar directamente a estudiantes, debe sustentarse en principios éticos que garanticen la confidencialidad, el respeto y la transparencia en el manejo de la información. Cohen, Manion y Morrison (2011) señalan que la ética en investigación educativa implica proteger a los participantes, asegurar que comprendan los objetivos del estudio y garantizar que su participación sea voluntaria. En este sentido, el consentimiento informado se convierte en un requisito indispensable para legitimar el proceso investigativo y fortalecer su validez.

De acuerdo con BERA (2018), los investigadores tienen la responsabilidad de explicar claramente la finalidad de la intervención, los procedimientos que se llevarán a cabo y los posibles beneficios o riesgos, de manera que los participantes y sus familias puedan tomar decisiones conscientes sobre su participación. Asimismo, Creswell (2012) enfatiza que el consentimiento informado no es un trámite administrativo, sino un compromiso ético que asegura la confianza entre el investigador y la comunidad educativa.

En la práctica pedagógica realizada en la escuela Adolfo Alvarado, se aplicaron procedimientos de consentimiento informado para garantizar la protección de los estudiantes. Se explicó a los padres y tutores la finalidad de la intervención, se solicitó autorización para el

uso de registros fotográficos y se aseguró el anonimato de los datos en los informes. Este proceso fortaleció la confianza de la comunidad en el proyecto y permitió que los estudiantes participaran en un ambiente seguro y respetuoso.

Además, se garantizó que los resultados fueran presentados de manera colectiva, evitando la identificación individual de los estudiantes. Este enfoque coincide con lo planteado por Flick (2014), quien sostiene que la ética en investigación educativa debe considerar no solo la protección de datos, sino también la manera en que los resultados son comunicados, evitando cualquier forma de estigmatización o exposición indebida.

En un contexto rural, donde la relación entre escuela y comunidad es cercana y basada en la confianza, la aplicación de principios éticos fue esencial para consolidar la participación y el apoyo de las familias. La transparencia en la comunicación y el respeto por la privacidad de los estudiantes aseguraron que la práctica pedagógica no solo cumpliera con objetivos académicos, sino también con estándares éticos de calidad.

Marco Metodológico

Diseño

La presente investigación es una investigación cualitativa del tipo investigación acción, la cual se basa en el método descriptivo para revelar la situación del problema en el contexto de un aula del sexto grado de educación primaria, en un contexto escolar caracterizado por limitaciones socioeconómicas y diversidad en las habilidades cognitivas de los estudiantes. El problema identificado y estudiado fue la dificultad persistente en la comprensión lectora inferencial, evidenciada en la incapacidad de los estudiantes para interpretar significados implícitos, realizar predicciones fundamentadas y emitir juicios críticos a partir de textos literarios y dramáticos. Esta limitación afecta directamente el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía lectora.

La investigación-acción es una metodología en la que los investigadores buscan comprender y mejorar la práctica social mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Según Kurt Lewin (1946), quien popularizó el término, la investigación-acción implica un proceso participativo y colaborativo, donde los investigadores y los participantes trabajan juntos para identificar problemas y desarrollar soluciones contextualizadas.

Kemmis y McTaggart (1988) destacan que esta metodología es ideal para mejorar la práctica educativa, ya que promueve la participación activa de los docentes en la investigación sobre sus propias prácticas. Además, Elliott (1991) resalta que la investigación-acción tiene una doble intención: contribuir al conocimiento ya la mejora directa de la práctica, lo que la convierte en una herramienta transformadora.

También, esta es una investigación acción porque se ha aplicado una intervención pedagógica a partir de un diagnóstico de la práctica docente, en donde se implementó una estrategia de cambio para mejorar problemática identificada en un ciclo de sesiones educativas en el aula; toda la información del proceso se registró en una bitácora de investigación, para describir el paso a paso del proceso y los resultados obtenidos. Durante el desarrollo de esta, se estudió el problema en el entorno de un aula de clases.

Población y muestra

La intervención se realizó en un aula de sexto grado de educación primaria del Centro Educativo Rodolfo Alvarado, ubicado en la comunidad El Menco, municipio de Buenos Aires, departamento de Rivas.

El grupo estuvo conformado por un total de 21 estudiantes, de los cuales 14 son varones y 7 son niñas. Esta composición refleja la diversidad del aula y permitió observar cómo las estrategias aplicadas incidieron en distintos perfiles de aprendizaje.

Técnicas e Instrumentos

Para realizar esta investigación, se utilizaron técnicas instrumentos propios de la investigación acción, además se siguió en la lógica del enfoque cualitativo de la investigación, en este sentido se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

1. Revisión documental: con esta técnica se procuró el ejercicio de análisis de documentos teóricos como investigaciones, artículos científicos y tesis de maestría para identificar la evidencia teórica pertinente a este estudio, con la cual se construyó la base teórica del mismo,

así como los antecedentes que se presentan en la introducción de este informe. Además, se hizo revisión documental para analizar el currículo de la educación básica y media, específicamente se revisó el marco curricular y la programación educativa en el área de Lengua y Literatura del currículo nacional de educación primaria (sexto grado), específicamente en los componentes relacionados con la comprensión lectora inferencial. Esta área fue seleccionada por su estrecha relación con el problema identificado en el aula, ya que constituye el eje fundamental para el desarrollo de habilidades de interpretación, análisis crítico y construcción de significados más allá de lo literal.

2. Bitácora de investigación: es un instrumento esencial en la investigación-acción, ya que me permitió documentar de manera sistemática las experiencias, reflexiones y observaciones durante mi práctica cotidiana. A través de entradas regulares, como docente pude registrar situaciones, reacciones y avances en mi contexto de trabajo, lo cual facilitó la identificación de patrones y problemas recurrentes al aplicar mi intervención pedagógica. Fue un proceso de autoobservación y reflexión, tal y como lo describen Kemmis y McTaggart (1988), ya que fortalece la toma de decisiones informadas y ajusta el plan de acción a las necesidades reales del aula. Además, la bitácora sirvió como un recurso para evaluar la eficacia de las intervenciones implementadas y para generar conocimiento práctico valioso que enriquece tanto mi proceso de enseñanza como pedagogo individual como el aprendizaje de los estudiantes que participaron en la intervención. La intervención se desarrolló en el período de tres sesiones semanales, desde el día 20 de octubre hasta el 27 de noviembre.

3. El autodiagnóstico de la práctica docente: es una técnica que se utilizó como docente investigador para evaluar y comprender profundamente la propia práctica. Al examinar sus métodos, sus interacciones con los estudiantes y las estrategias pedagógicas que implementó, pudieron identificar tanto sus fortalezas como aquellas áreas donde necesitó mejorar. Este proceso le permitió ser más consciente de los factores que afectan el aprendizaje y la dinámica de su aula, y así adaptar sus intervenciones a las necesidades específicas de sus estudiantes. Al reflexionar sobre sus acciones, la docente investigadora se convirtió en una docente reflexiva, capaz de planificar y ejecutar mejoras que respondan a la realidad de su contexto educativo. Este autodiagnóstico le permitió elaborar su plan de intervención basado en las mejores

prácticas para resolver los problemas de su enseñanza y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

4. La prueba ERCE se aplicó como instrumento diagnóstico para evaluar la situación inicial y final del aprendizaje inferencial. Su uso permitió cuantificar de manera estandarizada y objetiva el momento en que los estudiantes se estancaban en el nivel literal, así como identificar qué tipo de habilidad inferencial —estadística, causal, predictiva o de propósito— no habían logrado consolidar. Esta prueba funcionó como una radiografía inferencial que orientó la intervención pedagógica.

En la fase final, la prueba ERCE permitió cuantificar el cambio y el nivel de dominio alcanzado, estableciendo un referente comparativo entre los resultados del pre-test y del post-test, lo que evidenció el impacto de la nueva estrategia de enseñanza.

Competencias o habilidades examinadas por la prueba ERCE:

Dominio de interpretación (inferencia simple):

- Inferencia causal
- Inferencia de significado contextual
- Inferencia de sentimiento/motivación

Dominio de reflexión y evaluación (inferencia compleja)

- Determinación de propósito o tema implícito
- Integración de información y conclusión
- Inferencia predictiva

El propósito de aplicar esta evaluación fue obtener un diagnóstico asertivo, estandarizado y comparable en la práctica educativa, especialmente porque los estudiantes presentaban fallas en habilidades de comprensión profunda.

Esta evaluación fue dirigida a cinco estudiantes, y sus resultados fueron tomados en cuenta para la preparación de las sesiones de intervención, mediante:

- Un análisis diagnóstico detallado
- La definición de objetivos de intervención específica
- El diseño de metodología y materiales adecuados al perfil de los estudiantes

Procedimientos de análisis de la información

Para analizar la información se utilizaron varios procesos:

Para la revisión documental de antecedentes y evidencia científica para la base teórica de esta investigación, se realizó la búsqueda de información en bases de datos especializadas de repositorios como Dialnet, Google Académico, Scielo y Repositorio Institucional de UNICA y de la UNAN Managua. La búsqueda de la información tuvo como criterio principal que los documentos a revisar fueran textos fundantes, investigaciones y artículos recientes, así como investigación de autores y autoras nacionales que han desarrollado estudios para la obtención de su grado académico en Ciencias de la Educación.

Las observaciones de aula fueron registradas en la bitácora de investigación y posteriormente esta información se contrastó con la evidencia recopilada en las bases teóricas de la investigación para conocer el acercamiento o lejanía de la práctica pedagógica de la docente investigadora con respecto a las mejores prácticas para el desarrollo del vocabulario receptivo en niños y niñas preescolares. Esta parte fue determinante para el posterior análisis de los resultados de la investigación.

Además, se aplicó un procedimiento de consentimiento informado para darle el debido soporte de anonimato y confidencialidad a los datos y la información con el tratamiento ético adecuado. Dado que la intervención se desarrolló con niños y niñas de educación primaria, se aplicaron procedimientos éticos rigurosos para garantizar el respeto a su integridad, privacidad y derechos. Esta dimensión fue determinante para el análisis posterior de los resultados, ya

que permitió asegurar que la información obtenida reflejara un proceso transparente, respetuoso y confiable.

Se implementó un procedimiento de consentimiento informado, el cual dio fe del apoyo voluntario de los participantes, así como del compromiso con el anonimato y la confidencialidad de los datos. El tratamiento ético se fundamentó en principios de respeto, justicia y responsabilidad pedagógica, alineados con las normativas nacionales e internacionales sobre investigación educativa con menores.

Procedimientos aplicados:

- Presentación clara de la finalidad de la investigación y de la propuesta pedagógica.
- Entrega de un resumen accesible de la situación educativa que motivó la intervención.
- Exposición de la propuesta de intervención y sus objetivos.
- Solicitud formal de participación voluntaria, incluyendo la justificación del registro fotográfico como evidencia pedagógica.
- Establecimiento de mecanismos de seguimiento y evaluación, respetando el derecho de los estudiantes y sus familias a conocer los avances y resultados.

Este enfoque ético no solo fortaleció la validez del estudio, sino que también promovió una relación de confianza entre docente, estudiantes y familias, convirtiendo la intervención en una experiencia formativa compartida.

Propuesta de Intervención (Estrategia)

Realizar un autodiagnóstico y evaluación inicial con el objetivo de determinar el nivel actual de los estudiantes en la realización de inferencias y conocimientos, a través de:

- Evaluación de la competencia inferencial con herramientas de prueba de comprensión lectora con textos
- Pensamiento cognitivo con herramientas de cuestionario de autoreporte sencillo
- Diagnóstico de lectura de pistas en la lectura

Se implementa un plan de intervención con el tiempo que se estime necesario, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora inferencial, promoviendo el uso autónomo de estrategias metacognitivas y de lectura objetiva.

Estrategias pedagógicas (con enfoque metacognitivo):

- Pensar en voz alta
- Modelado docente
- Enfoque colaborativo
- Lectura recíproca (roles rotativos)
- Organizadores gráficos

- Uso de plantillas (registro del estudiante)

Otras habilidades académicas:

- Activación de conocimiento previo
- Monitoreo y autorregulación
- Localización de pistas
- Argumentación de la inferencia
- Síntesis inferencial

Se implementó una técnica pedagógica dinámica, interactiva y de alto compromiso dirigida a evaluar y reforzar el conocimiento en habilidades de comprensión en el aula, como es el caso de la comprensión lectora inferencial.

La estrategia de la ruleta rusa de preguntas es una dinámica lúdica de evaluación. Se utiliza una ruleta física que contiene preguntas relacionadas con un texto o temática establecida. Se elabora una serie de preguntas lectoras en distintos niveles: literal, inferencial, crítica.

El docente gira la ruleta frente al grupo. La ruleta se detiene en una pregunta, el estudiante o grupo responde en un tiempo determinado. Se corrigen las respuestas y se retroalimenta el aprendizaje. Se hace una retroalimentación final sobre lo aprendido y se puede otorgar un reconocimiento o puntos por participación.

Esta técnica se usó para fomentar la comprensión lectora y la participación activa de una manera divertida y no tradicional.

Materiales utilizados: poroplas, hojas blancas y de colores, silicón, fomi, escarchado, madera, información impresa.

Evaluación del Progreso

El avance y el progreso se realizará de forma formativa durante la intervención mediante:

- Diario de estrategias
- Rúbrica de discusión
- Evaluación de progreso
- Inventario metacognitivo final

Implementación de la Estrategia

La estrategia se implementó en seis sesiones de clases de Lengua y Literatura.

- **Sesión 1** Tema: El poema lírico Poema: *Sueño de la luna* Se aplicó una prueba diagnóstica para evaluar el desempeño inicial. La RRP logró evidenciar en el estudiante una conexión personal con la naturaleza.
- **Sesión 2** Tema: El contenido del poema: sentimientos, actitudes y valores Poema: *Margarita Debayle* La RRP logró un impacto emocional y personal al conectarse con los sentimientos, valores y actitudes del poema.
- **Sesión 3** Tema: Ideas que se reflejan en el poema Poema: *Sonatina* La RRP logró que los estudiantes no fueran lectores pasivos ante un poema complejo. Les obligó a inferir ideas subjetivas del poeta y justificar esas inferencias usando sus experiencias.
- **Sesión 4** Tema: El tema central del poema Poema: *Caupolicán* La RRP obligó al estudiante a organizar sus propias ideas, interpretar el poema simbólico y pensar desde sus propias experiencias.
- **Sesión 5** Tema: El texto dramático Lectura: *Un día inolvidable* La RRP provocó que el estudiante utilizara una inferencia dramática de forma completa y justificada, comprendiendo cómo realizar autoevaluaciones y conectar con los sentimientos.
- **Sesión 6** Tema: Elementos del texto dramático: personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema Lectura: *Las piezas de Sofía* La RRP obligó al estudiante a realizar un

análisis instantáneo. Les enseñó que el drama se muestra a través de acciones y a descomponer la obra en sus elementos, convirtiendo el análisis en una tarea activa e inolvidable.

Resultados de la Propuesta de Intervención

La implementación de la estrategia didáctica a lo largo de seis sesiones consecutivas de Lengua y Literatura permitió observar un proceso progresivo, acumulativo y cualitativamente significativo en el desarrollo de la autonomía analítica, la comprensión profunda y la justificación argumentada de los estudiantes de sexto grado. Desde el inicio de la intervención, se evidenció que los estudiantes partían de esquemas de lectura predominantemente literales, con tendencia a identificar acciones visibles y a reproducir significados explícitos, sin profundizar en los niveles simbólicos, emocionales o éticos del texto. Sin embargo, la aplicación sistemática de la estrategia —caracterizada por la aleatoriedad reflexiva y la exigencia de justificación— actuó como un detonante cognitivo que desestabilizó estas respuestas automáticas y promovió una reorganización progresiva del pensamiento lector.

En la primera sesión, centrada en el poema lírico Sueño de la luna, la aplicación de la prueba diagnóstica permitió establecer una línea base clara del desempeño inicial. En esta etapa, los estudiantes tendían a describir imágenes o elementos naturales de manera superficial. No obstante, incluso en este primer acercamiento, la estrategia logró activar una conexión personal con la naturaleza, evidenciando que, cuando se les exigía justificar sus

interpretaciones, comenzaban a reconocer sensaciones y emociones asociadas al texto, aunque todavía sin un andamiaje argumentativo sólido. Este momento inicial resultó clave para identificar el tránsito incipiente desde la lectura descriptiva hacia una lectura con implicación emocional.

Durante la segunda sesión, orientada al análisis del contenido del poema Margarita Debayle, se observó un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para identificar sentimientos, actitudes y valores. La estrategia provocó un impacto emocional más profundo, ya que los estudiantes dejaron de centrarse únicamente en lo que “ocurre” en el poema y comenzaron a explorar cómo se sienten los personajes y qué valores se ponen en juego. La necesidad de justificar sus respuestas obligó a los estudiantes a vincular el texto con sus propias vivencias, generando un ejercicio de introspección ética donde la interpretación se construyó desde la experiencia personal y no desde la repetición de ideas prefabricadas.

En la tercera sesión, dedicada al poema Sonatina, el nivel de complejidad textual incrementó de manera deliberada. En este punto, la estrategia mostró uno de sus efectos más relevantes: los estudiantes dejaron de ser lectores pasivos frente a un poema simbólicamente denso y comenzaron a asumir un rol activo en la construcción del significado. La aleatoriedad de la estrategia los obligó a inferir ideas subjetivas del poeta, incluso cuando estas no estaban explícitamente formuladas, y a defender dichas inferencias mediante argumentos basados en su experiencia emocional y social. Este proceso evidenció un fortalecimiento del pensamiento inferencial y una mayor seguridad para sostener interpretaciones propias, aun cuando estas diferían de las de sus compañeros.

En la cuarta sesión, centrada en la identificación del tema central del poema Caupolicán, se consolidó un avance sustancial en la organización del pensamiento. Los estudiantes demostraron una mayor capacidad para distinguir entre el contenido literal del poema y su dimensión simbólica, comprendiendo que el tema no se reduce a los hechos narrados, sino que se construye a partir de valores, conflictos y significados abstractos. La

estrategia los obligó a ordenar sus ideas, a jerarquizar información y a interpretar el poema desde su propia experiencia vital, lo que fortaleció la coherencia interna de sus argumentos y redujo las respuestas fragmentadas o contradictorias.

La quinta sesión, orientada al texto dramático *Un día inolvidable*, evidenció una ampliación del proceso inferencial hacia el ámbito emocional y metacognitivo. Los estudiantes lograron realizar inferencias dramáticas completas y justificadas, comprendiendo no solo el conflicto central, sino también el estado emocional de los personajes y su evolución a lo largo de la obra. Un aspecto especialmente relevante fue la aparición de procesos de autoevaluación: los estudiantes comenzaron a revisar sus propias interpretaciones, a corregirlas y a profundizarlas, demostrando una mayor conciencia sobre cómo leen, interpretan y argumentan.

Finalmente, en la sexta sesión, centrada en el análisis de los elementos del texto dramático a partir de la lectura *Las piezas de Sofía*, se evidenció un dominio más integrado y autónomo de las habilidades desarrolladas. La estrategia obligó a los estudiantes a realizar un análisis casi inmediato, descomponiendo la obra en personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema. Este proceso les permitió comprender que el drama se construye a través de acciones y decisiones, y no únicamente mediante descripciones explícitas. El análisis dejó de percibirse como una tarea mecánica para convertirse en una actividad activa, reflexiva y significativa, en la que los estudiantes defendieron con claridad la función de cada elemento dentro de la estructura textual.

Los resultados evidencian que la estrategia no solo fortaleció habilidades cognitivas como la inferencia, la síntesis y la argumentación, sino que también promovió una relación más consciente, emocional y ética con la lectura. Los estudiantes lograron sintetizar el tema como una apreciación global del texto, integrando emociones, valores y significados simbólicos, lo que demuestra una comprensión holística del propósito textual y un avance sustancial en la autonomía analítica. Este proceso confirma que la presión reflexiva generada por la estrategia

favoreció el tránsito desde una comprensión literal hacia una interpretación profunda, justificada y personal, consolidando aprendizajes transferibles a distintos géneros literarios.

Dificultades Encontradas

Aquí están las principales dificultades encontradas durante la propuesta de intervención en estudiantes de **sexto grado**:

- Los estudiantes se resistían a verbalizar su proceso mental al hacer una inferencia; simplemente querían dar una respuesta final.
- La presión de la rúbrica inicialmente exacerbaba esta conducta, generando nerviosismo al apuntar directamente la respuesta sin justificación.
- A pesar de la enseñanza explícita, persistía la dificultad para distinguir una inferencia justificada.
- Los estudiantes olvidaban aplicar la estrategia cuando cambiaban de tipo de texto (por ejemplo, de poético a dramático).
- Algunos estudiantes no participaban activamente en la lectura, esperando ser “rescatados” durante el apoyo colaborativo.
- Durante el debate y valoración artística, las discusiones se volvieron superficiales y, en casos aislados, derivaron en confrontaciones personales.
- Fue necesario intervenir activamente para modelar la actitud de escucha y promover una argumentación basada en evidencia.

- En algunos estudiantes, la aleatoriedad y la presión de ser el centro de atención generaron inseguridad en su desempeño.
- Se presentaron dificultades logísticas: además de los planes de clases diarios, el desarrollo de una secuencia didáctica y la incorporación de actividades adicionales al plan semanal absorbieron el tiempo disponible para aplicar la intervención.
- Se evidenció falta de apoyo por parte de la dirección durante la implementación de la propuesta.

Las dificultades encontradas durante la intervención no solo evidenciaron los retos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se convirtieron en oportunidades valiosas de mejora profesional. Desde mi rol como docente investigador, cada obstáculo me permitió replantear estrategias, ajustar metodologías y fortalecer mi capacidad de escucha pedagógica.

La resistencia a verbalizar inferencias, la presión por el desempeño y la falta de apoyo institucional fueron superadas mediante modelado activo, flexibilización de instrumentos y fortalecimiento del acompañamiento colaborativo. Estas acciones me ayudaron a adaptar la propuesta a las necesidades reales del aula, consolidando una práctica más consciente, empática y eficaz.

Conclusiones

La necesidad pedagógica que impulsó este estudio fue la brecha observada entre la comprensión lectora literal y la capacidad de los estudiantes para inferir y explicitar juicios críticos sobre el contenido de lo que han leído, lo cual es crucial para el desarrollo de habilidades de orden superior.

La intervención, diseñada como una respuesta directa a este déficit, buscó dotar a los estudiantes de herramientas metacognitivas para monitorear y autorregular su proceso de inferencia, dentro de un contexto social y colaborativo que les permitiera validar y argumentar sus interpretaciones.

La Ruleta Rusa de Preguntas (RRP) no fue solo una herramienta de evaluación, sino un catalizador del accionar cognitivo. Al introducir un elemento de reto positivo y ordenado, se logró:

- Actuación metacognitiva constante
- Fortalecimiento de la justificación
- Argumentación colaborativa efectiva

Los resultados obtenidos a lo largo de seis sesiones confirmaron los principales hallazgos sobre la efectividad del modelo integrado:

- Transferencia de habilidades entre géneros textuales
- Consolidación del juicio crítico
- Aumento de la autonomía lectora

El principal beneficio de esta intervención fue el desarrollo de la autonomía cognitiva y la transferencia de habilidades en los estudiantes, tales como la autorregulación del pensamiento crítico mediante la colaboración.

Además, la propuesta abordó directamente una necesidad clave en el tránsito entre educación primaria y secundaria, al fortalecer la comprensión profunda como objetivo integral. Esto incluyó:

La superación de la linealidad en el pensamiento

La apreciación de la complejidad curricular

La integración de habilidades en contextos diversos

Referencias

- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). Longman.
- BERA (British Educational Research Association). (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>

- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5–6), 489–503.
<https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2009). *Psicología de la educación y prácticas educativas*. Barcelona: Graó.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2014). *Next generation assessment: Moving beyond the bubble test to support 21st century learning*. John Wiley & Sons.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.

- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Goodman, K. (1996). *On reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- López-Pastor, V. M. (2011). La evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, experiencias y reflexiones. *Revista de Docencia Universitaria*, *9*(1), 159–188.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.

- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, *123*(2), 162–185. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162>

Figura 1*Plan de clase sesión 1***Plan Didáctico #1**

Fecha: Lunes 03 de Noviembre

Asignatura: Lengua y Literatura

Grado: Sexto

Sección: A

Tiempo: 45 minutos

Nº y Nombre de la Unidad: Unidad III: Declamamos poemas de Rubén Darío y otros autores**Indicador de logro:** Discrimina las características de poemas leídos**Contenido:** El poema lírico**Criterios de evaluación:****C1:** Identifica información ubicada en dos estrofas de un poema**C2:** Interpreta el significado de figuras literarias relacionando información contenida**C3:** Muestra interés por la lectura de textos modernos valorando rasgos de identidad**Recursos:** Papelógrafo**Momentos de la Acción Didáctica****Actividades de Iniciación***Preguntas generadoras:*

- ¿Qué emociones te provoca mirar la luna?
- ¿Has escuchado poemas sobre la naturaleza?

Comenta brevemente quién fue Rubén Darío y qué es un poema lírico.

Se presenta el título del poema: "Sueño de la luna" y se hace una predicción del contenido.

Actividades de Desarrollo*Lectura del poema*

- El docente lee el poema en voz alta con entonación.
- Luego algunas estudiantes leen en voz alta por estrofas.

Preguntas de comprensión literal

- ¿Qué elementos de la naturaleza aparecen en el poema?
- ¿Cómo describe el poeta a la luna?

Preguntas de comprensión inferencial

- ¿Qué sentimientos expresa el hablante?
- ¿Por qué crees que el poema se llama "Sueño de la luna"?

Preguntas de comprensión crítica

¿Cuándo leyó el poema, cómo te sentiste?

¿Qué te hace pensar la imagen de la luna?

Actividades de Culminación

- Identifica metáforas en el poema (ejemplo: Vestido hecho de luz)
- Señalar el yo lírico (quien expresa sus sentimientos)

Preguntas

- ¿Qué aprendimos hoy sobre los poemas líricos?
- ¿Qué recursos usa el poeta para expresar sentimientos?

Tarea

Dibuja una escena del poema.

Figura 2

Plan de clase sesión 2

Plan Didáctico #2

Fecha: ~~Miércoles~~ 05 de ~~Noviembre~~

Asignatura: Lengua y Literatura

Grado: Sexto Sección: A

Tiempo: 45 minutos

Unidad: Unidad III: Declamamos poemas de Rubén Darío y otros autores

Indicador de logro: Analiza el contenido que comunican los poemas leídos, emitiendo juicios críticos y valorativos.

Contenido: Contenido del poema: sentimientos, actitudes y valores

Criterios de evaluación:

C1: Infiere sentimientos, actitudes y valores que comunican los poemas leídos.

C2: Emite juicios valorativos sobre el contenido de poemas leídos.

C3: Muestra interés por la lectura de textos nacionales, valorando rasgos de identidad

Recursos: Láminas

Momentos de la Acción Didáctica

Actividades de Inicio

Pregunta

- ¿Qué saben sobre Rubén Darío y su importancia en la literatura latinoamericana?
- ¿Qué emociones puede expresar un poema?

Se presenta el poema y una imagen del mar y una princesa.
Los estudiantes predicen de qué tratará el poema.

Actividades de Desarrollo

El docente lee el poema con entonación y ritmo.
Luego los estudiantes leen en voz alta por turnos.
Se aclaran palabras nuevas: "azahar", "alondra", "esencia"

Analiza los niveles de comprensión

Nivel	Estrategia	Preguntas
Literal	Identificación de información explícita	¿Quién es la protagonista del poema? ¿Qué ve la princesa en el cielo?
Inferencial	Interpretación de emociones y valores	¿Qué sentimientos expresa la poeta al describir la naturaleza? ¿Qué valor representa el deseo de la princesa de alcanzar una estrella?
Crítico	Juicio personal y reflexión	¿Qué opinas del mensaje del poema? ¿Qué valor o enseñanza puedes aplicar en tu vida?

Actividades de Culminación

Completa las siguientes frases

El poema me hizo sentir _____

El valor que encontré fue _____

Yo opino que _____

Tarea: Ilustra el poema de Rubén Darío destacando los elementos de la naturaleza

Figura 3

Plan de clases sesión 3

Plan Didáctico #3

Fecha: ~~Viernes 07 de Noviembre~~

Grado: Sexto Sección: A

Unidad: Unidad III: Declamemos poemas de Rubén Darío y otros autores

Indicador de logro: Analiza el contenido que comunican los poemas leídos, emitiendo juicios críticos y valorativos.

Contenido: ideas que entretejen el poema

Asignatura: Lengua y Literatura

Tiempo: 45 minutos

Criterios de evaluación:

C1: Infiere sentimientos, actitudes y valores que comunican los poemas leídos.

C2: Emite juicios valorativos sobre el contenido de poemas leídos.

C3: Muestra interés por la lectura de textos nacionales, valorando rasgos de identidad

Momentos de la Acción Didáctica

Actividades de Interacción

El docente proyecta o muestra la imagen de una princesa y pregunta:

- ¿Qué sentimientos les inspira la imagen?
- ¿Qué creen que podría sentir una princesa que tiene ~~traje~~ pero parece triste?

Explicar que se leerá un fragmento del poema "Sonatina" para descubrir las ideas, emociones y significados que lo protegen, aplicando los niveles de comprensión lectora.

Actividades de Desarrollo

Lectura en voz alta (primero el docente, luego un estudiante)

Preguntas literales:

- ¿Quién es el personaje principal del poema?
- ¿Qué sentimientos se mencionan?
- ¿Qué elementos aparecen en su entorno?

Actividad:

Los estudiantes subrayan palabras claves: *princesa, triste, flor, oro, suspiros*

Preguntas inferenciales

- ¿Por qué creen que la princesa está triste?
- ¿Qué podría simbolizar "la flor desmayada"?
- ¿Qué representa el palacio de oro?

Completa la tabla siguiente

Imagen poética	Significado o idea que sugiere
La princesa triste	Soledad o vacío interior
La flor desmayada	Pérdida de esperanza o alegría
La silla de oro	Riqueza sin felicidad

Nivel crítico

Debate breve

- ¿Crees que el dinero o la belleza dan la felicidad?
- ¿Qué enseñanza deja el poema?
- ¿Te identificas con algún sentimiento del texto?

Actividad creativa

Escriben dos versos inspirados en una emoción (alegría, esperanza, amor o tristeza)

Ejemplo: "Aunque brille mi corona de oro, mi alma sueña con un cielo sonoro."

Comparten sus versos de manera voluntaria

Actividades de Culminación

El docente guía una conversación final

- ¿Qué aprendimos hoy sobre las ideas que contiene un poema?
- ¿Qué sentimientos quiso expresar Rubén Darío en "Sonatina"?
- ¿Por qué la poesía puede ayudarnos a comprender mejor nuestras emociones?

Tarea: Elabora un dibujo que represente la tristeza de la princesa o el mensaje del poema

Figura 4

Plan de clase sesión 4

Plan Didáctico #4

Fecha: Lunes, 10 de Noviembre
Grado: Sexto **Sección:** A **Asignatura:** Lengua y Literatura
Tiempo: 45 minutos
Objeto y Nombre de la Unidad: Unidad VII: Descubramos poemas de Rubén Darío y otros autores.
Indicador de Logro: Analiza el contenido que comunican los poemas leídos, emitiendo juicios críticos y valorativos.
Contenido: Tema Central

Criterios de Evaluación

C1: Infiere sentimientos, actitudes y valores que comunican los poemas leídos.
C2: Emite juicios valorativos sobre el contenido de poemas leídos.
C3: Muestra interés por la lectura de textos nacionales, valorando rasgos de identidad.

Momentos de la Acción Didáctica

Actividades de Iniciación

Mostrar una imagen de un guerrero o de una escultura de Caupolicán

Preguntar

- ¿Qué sentimientos les inspira esta imagen?
- ¿Qué creen que significa ser un líder o un héroe?

Actividades de Desarrollo

Lectura literal (comprensión literal)

Lectura expresiva del poema por parte del docente y luego por algunos estudiantes

Preguntas literales

- ¿Quién es Caupolicán?
- Interpretación e inferencias

Preguntas de análisis

- ¿Qué acción realiza en el poema?
- ¿Qué palabras usa el autor para describir su fuerza?

Subrayar las palabras que describen fuerza o valentía

Interpretación (Comprensión inferencial):

- ¿Qué simboliza la fuerza de Caupolicán?
- ¿Qué representa el tronco que sostiene sobre sus hombros?
- ¿Por qué el poeta lo llama "el héroe de la raza"?

Actividad en pareja: Completa el cuadro de inferencias:

Símbolo	Significado
Fuerza	Representa la fortaleza interior
Tronco	Simboliza la carga del deber
Héroe	Representa al defensor del pueblo

Actividades de Culminación

Reflexión (Comprensión crítica)

Debate breve

- ¿Creen que hoy en día existen personas como Caupolicán?
- ¿Qué valores del poema pueden aplicar en su vida?

Actividad grupal

Dibujar en grupo la escena principal del poema

Actividades de Culminación

- Recuerda los tres niveles de comprensión con ejemplos del poema
- Menciona una palabra del poema que les haya impactado y explica por qué

Tarea: Investiga otro héroe indígena o histórico de su país y escribe un párrafo comparándolo con Caupolicán

Figura 5

Plan de clase sesión 5

Plan Didáctico #5

Fecha: ~~Miércoles~~, 12 de ~~Noviembre~~

Asignatura: Lengua y Literatura

Grado: Sexto

Sección: A

Tiempo: 45 minutos

NC y Nombre de la Unidad: Unidad VI: Comprendamos textos dramáticos

Indicador de logro: Interpretar el contenido de textos dramáticos, considerando sus elementos y los diferentes niveles de comprensión lectora

Contenido: El texto dramático

Criterios de evaluación:

C1: Describe los elementos de un texto dramático

C2: Asocia el mensaje comunicado en el texto dramático con sus vivencias personales

C3: Muestra talento y creatividad en las diferentes actividades que realiza en el aula y la escuela

Momentos de la Acción Didáctica

Actividades de Iniciación

Preguntas generadoras

- ¿Han visto alguna obra de teatro o representación en su escuela o televisión?
- ¿Qué creen que hace diferente un texto dramático de una historia o cuento?

Breve introducción de la lectura: Hoy leeremos un texto dramático llamado "Un día

- ¿Qué emociones predominan en la escena?
- c) Nivel Crítico / Valorativo: Preguntas que invitan a reflexionar y opinar:
- ¿Crees que los personajes actuaron correctamente? ¿Por qué?
 - ¿Qué harías tú en una situación similar?
 - ¿Qué enseñanza les deja la historia?

Actividades de Cierre

Reflexión

- ¿Qué aprendimos sobre los textos dramáticos?
- ¿Por qué es importante leer y representar estas historias?

Tarea: En grupo, inventa un diálogo corto entre personajes en una situación divertida o escolar

- b) Nivel inferencial: Preguntas que requieren deducción:
- ¿Por qué Marta está preocupada?
 - ¿Qué nos dice la reacción de Pedro sobre su personalidad?

Figura 6

Plan de clase sesión 6

Plan Didáctico #6

Fecha: ~~Viernes~~ 14 de ~~Noviembre~~ ~~2020~~
 Grado: Sexto Sección: A Asignatura: Lengua y Literatura
 Tiempo: 45 minutos

Nº y Nombre de la Unidad: Unidad V: Comprendamos textos dramáticos.

Indicador de logro: Interpreta el contenido de textos dramáticos considerando elementos y los diferentes niveles de comprensión lectora.

Contenido: El texto dramático

Elementos:

- Personajes
- Conflicto
- Espacio
- Tiempo
- Argumento
- Tema

Criterios de Evaluación:

- **C1:** Describe los elementos de un texto dramático.
- **C2:** Asocia el mensaje comunicado en el texto dramático con sus personajes.
- **C3:** Muestra talento y creatividad en las diferentes actividades que realiza en el aula.

Momentos de la Acción Didáctica

Actividades de Inicio

Preguntas generadoras

- ¿Qué saben sobre una obra de teatro o texto dramático?
- ¿Han participado alguna vez en una dramatización?
- ¿Qué creen que debe tener una historia para ser representada en escena?

Actividades de Desarrollo

- Los estudiantes leen "La sorpresa de Sofía" (en voz alta, por turnos o drama)
- El docente adara vocabulario y orienta la lectura.

Comprensión lectora por niveles

Nivel de comprensión	Actividad o pregunta guía	Evidencia esperada
Literal (¿Qué dice el texto?)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes son los personajes principales? • ¿Dónde y cuándo ocurre la historia? • ¿Qué sucede al principio, en el desarrollo y al final? 	El estudiante identifica los elementos básicos del texto
Inferencial (¿Qué quiso decir?)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué problema enfrenta Sofía? • ¿Cómo se siente ante la sorpresa? • ¿Qué valores o emociones se reflejan en la historia? 	El estudiante interpreta las acciones y emociones.
Crítica (¿Qué pienso sobre esto?)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinas de la actitud de Sofía o de otros personajes? • ¿Qué habrías hecho tú en su lugar? • ¿Qué mensaje deja esta historia? 	El estudiante emite juicios personales y reflexiona sobre el tema

Actividades de Cierre

En la pizarra, los estudiantes ayudan a llenar un cuadro resumen con los elementos del texto dramático aplicados a: *La sorpresa de Sofía*.

Elemento	Ejemplo en la obra
Personajes	Sofía, su madre, amigos
Conflicto	Sofía teme no poder participar en la obra escolar
Espacio	El aula y su casa
Tiempo	Actualidad, un día antes del evento
Argumento	Sofía enfrenta su miedo y recibe una sorpresa alentadora
Tema	La confianza y la superación personal

Tarea: Escribe un breve texto dramático (1 escena) inspirado en una sorpresa que hayan vivido, aplicando los elementos estudiados.

Figura 7

Estudiante de sexto grado leyendo un poema



Figura 8

*Estudiantes de
implementando la*

*sexto grado
estrategia didáctica*

