

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
“SANTA ROSA”

PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



TESIS

**“TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50003 SANTA ROSA DE CUSCO,
2025”**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autor:

Bach. Brayan Percy Mora Arias

Código ORCID: orcid.org/0009-0009-5507-764X

Asesor:

Mag. Luis Nicanor Zúniga Álvarez

Código ORCID: orcid.org/0000-0003-2974-1956

Línea de Investigación:

Didáctica en Instituciones Educativas

Cusco - Perú

2026

Brayan Percy Mora Arias

TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRA...

 Quick Submit Quick Submit Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3616589820

Fecha de entrega

24 jul 2026, 9:49 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

24 jul 2026, 10:15 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

IT_FID_Mora.Brayan_ED_Primaria_2025_2.pdf

Tamaño del archivo

2.1 MB

130 páginas

32.530 palabras

193.500 caracteres

20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Fuentes principales

- 19%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 10%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, **BRAYAN PERCY MORA ARIAS**, identificado con Documento Nacional de Identidad N°. **62143924**, del Programa Académico de **EDUCACIÓN PRIMARIA** de la Escuela de Educación Pedagógica Pública "SANTA ROSA", declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada:

**TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA
EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50003 SANTA
ROSA DE CUSCO, 2025**

es de mi autoría, la misma que presentó para optar el Título Profesional de **LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**.

2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

Cusco, 24 de julio de 2026

Brayan Percy Mora Arias
DNI. N°. 62143924

PRESENTACIÓN

El presente informe de tesis, titulado "Tertulia literaria dialógica para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de cuarto grado en la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025", surge como una respuesta pedagógica ante la importancia de modificar las estrategias convencionales de lectura implementadas en el contexto escolar. En un contexto donde la comprensión textual exige más que la simple decodificación, esta investigación propone el aprendizaje dialógico como el eje articulador para desarrollar la competencia lectora.

A lo largo del estudio, se explica y analiza cómo la implementación de sesiones de tertulia permitió a las estudiantes de cuarto grado no solo interactuar con textos, sino construir colectivamente significados profundos, vinculando la palabra escrita con su propia realidad sociocultural. La estructura de este documento detalla el rigor metodológico empleado, desde la fundamentación socioconstructivista, que sustenta el intercambio de ideas como motor cognitivo, hasta la ejecución de un diseño preexperimental que permitió medir, con precisión estadística, el impacto de esta intervención.

El valor de esta investigación reside en brindar evidencia empírica de cómo la horizontalidad en el aula y el diálogo igualitario pueden potenciar la competencia lectora de manera significativa. Asimismo, los resultados obtenidos, respaldados por un análisis inferencial riguroso, no solo validan la eficacia de la propuesta en el contexto de la I.E. 50003 Santa Rosa, sino que invitan a reflexionar sobre la importancia de las AEE en la formación de lectoras críticas para nuestra región.

Con la entrega de este informe, se pone a disposición de la comunidad educativa una propuesta metodológica sistematizada, la cual, lejos de ser un proceso cerrado, representa un punto de partida para futuras innovaciones en la práctica docente cusqueña.

DEDICATORIA

Dedico la presente investigación al desarrollo del conocimiento científico y pedagógico, como contribución al fortalecimiento de la educación y a la mejora permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



AGRADECIMIENTO

Expreso mi profundo agradecimiento a las participantes de la presente investigación, quienes con su colaboración desinteresada hicieron posible la recolección de información y el desarrollo del estudio. Su participación fue fundamental para el cumplimiento de los objetivos planteados.

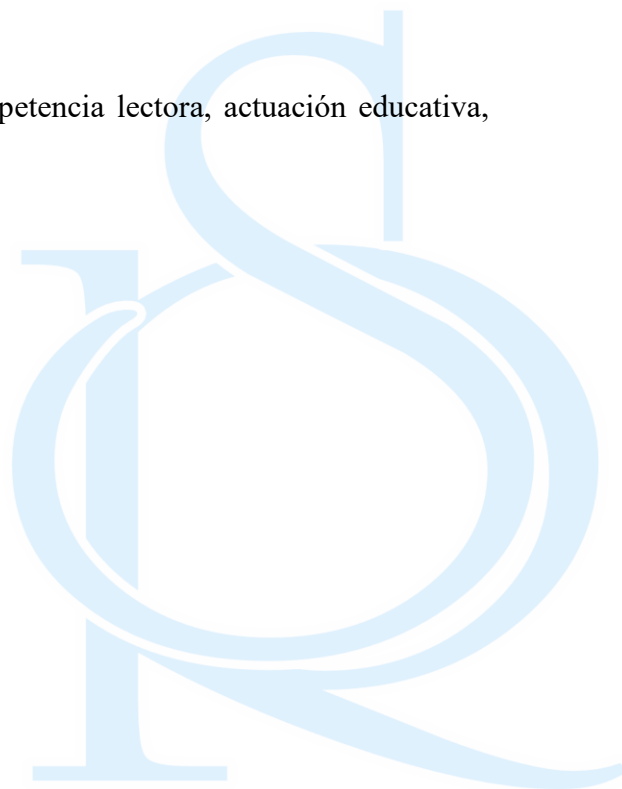


RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación consistió en determinar la influencia de las tertulias literarias dialógicas en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa, Cusco. Metodológicamente, la investigación adoptó un paradigma cuantitativo de carácter aplicado y alcance explicativo. Se ejecutó bajo un modelo preexperimental con un único grupo, aplicando evaluaciones de pretest y postest. Participaron un total de 29 escolares pertenecientes a la sección "U", elegidas a partir de un muestreo censal. A nivel descriptivo, los hallazgos evidenciaron un avance notable en el desempeño general: el 76 % de las menores consiguió el nivel de logro esperado y el 7 % alcanzó un logro destacado, mientras que la cantidad de participantes en proceso disminuyó a un 17 %. En el ámbito inferencial, el uso de la prueba estadística de rangos de Wilcoxon arrojó un coeficiente Z de 4,739, junto con una significancia asintótica bilateral de $p < 0,001$. Estos valores determinaron el rechazo de la hipótesis nula.

En conclusión, se cuenta con el respaldo estadístico necesario para afirmar que la puesta en práctica de tertulias literarias dialógicas incrementa de forma significativa la capacidad lectora de las estudiantes evaluadas. Esto indica que dicha dinámica representa una herramienta pedagógica eficaz para potenciar la comprensión de textos dentro del entorno escolar.

Palabras clave: Tertulia literaria dialógica, competencia lectora, actuación educativa, lectura crítica, educación primaria.



ABSTRACT

The present study aimed to determine the influence of dialogic literary gatherings on the development of reading competence in fourth-grade primary school students at the Institución Educativa 50003 Santa Rosa, Cusco. Methodologically, the research adopted a quantitative paradigm of an applied nature and explanatory scope. It was conducted under a pre-experimental single-group design, applying pretest and posttest evaluations. A total of 29 students from section "U" participated, selected through census sampling. At a descriptive level, the findings showed a notable improvement in overall performance: 76% of the students achieved the expected achievement level and 7% reached an outstanding achievement, while the number of participants in the "in process" stage decreased to 17%. In the inferential scope, the use of the Wilcoxon signed-rank test yielded a Z coefficient of 4.739, along with a two-tailed asymptotic significance of $p < 0.001$. These values determined the rejection of the null hypothesis.

In conclusion, there is sufficient statistical support to state that the implementation of dialogic literary gatherings significantly increases the reading capacity of the evaluated students. This indicates that this dynamic represents an effective pedagogical tool to enhance text comprehension within the school environment.

Keywords: Dialogic Literary Gatherings, reading competence, Successful Educational Actions, critical reading, primary education.



ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN	I
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE GENERAL	VI
ÍNDICE DE TABLAS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
INTRODUCCIÓN	1
Descripción del problema	1
Formulación del problema	4
<i>Problema general</i>	4
<i>Problemas específicos</i>	4
Objetivos de la Investigación	5
<i>Objetivo general</i>	5
<i>Objetivos específicos</i>	5
Hipótesis de la Investigación	6
<i>Hipótesis general</i>	6
<i>Hipótesis específicas</i>	6
Línea de investigación	6

Justificación de la investigación	7
<i>Conveniencia</i>	7
<i>Relevancia social</i>	7
<i>Valor teórico</i>	7
<i>Implicancias prácticas</i>	8
<i>Implicancias metodológicas</i>	8
Delimitación de la investigación	9
<i>Espacial</i>	9
<i>Temporal</i>	9
<i>Social</i>	9
Limitaciones de la investigación	9
PARTE I MARCO TEÓRICO	11
1.1 Antecedentes	11
1.1.1 Internacionales	11
1.1.2 Nacionales	14
1.1.3 Locales	16
1.2 Bases teóricas	17
1.2.1 La Teoría Sociocultural del Aprendizaje	17
1.2.2 El enfoque socioconstructivista y el diálogo en la lectura	18
1.2.3 La Pedagogía Dialógica y la lectura del mundo	19
1.3 Teorización de las variables	20
1.3.1 Tertulia literaria dialógica	20
1.3.2 Aprendizaje dialógico	21
1.3.3 Principios fundamentales de la tertulia literaria dialógica	22
1.3.4 Tertulia literaria dialógica en la educación	25
1.3.5 Dimensiones de las tertulias literarias dialógicas	26
1.3.6 Roles en la tertulia literaria dialógica	27
1.3.7 Metodología de la tertulia literaria dialógica	28
1.3.8 Impacto y beneficios de las tertulias literarias dialógicas	29
1.3.9 Competencia lectora	30

1.3.10 Procesos cognitivos de la competencia lectora	31
1.3.11 Articulación argumentativa entre el Aprendizaje Dialógico y la Competencia Lectora del Currículo Nacional	32
1.3.12 Competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" y su enfoque curricular	32
1.3.13 Competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" y su relación con la competencia lectora	33
1.3.14 Capacidades de la Competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" y su relación con las tertulias literarias dialógicas	33
1.3.15 Desempeños del 4° grado de primaria	35
1.4 Definición de términos	36
PARTE II METODOLOGÍA	38
2.1 Variables de la investigación.	38
2.1.1 Variable independiente	38
2.1.2 Variable dependiente	38
2.1.3 Operacionalización de variables	39
2.2 Método de investigación	41
2.2.1 Enfoque de investigación	41
2.2.2 Tipo de investigación	41
2.2.3 Alcance o nivel de investigación	41
2.2.4 Diseño de investigación	42
2.2.5 Método específico	42
2.3 Población y muestra	43
2.3.1 Población	43
2.3.2 Muestra	43
2.3.3 Tipo de muestreo	44
2.3.4 Unidad de análisis	45
2.4 Procedimientos, técnicas e instrumentos de recojo de información	45
2.4.1 Técnica de recolección de datos	45
2.4.2 Instrumento de recolección de información	45

2.4.3 Técnicas de procesamiento de datos	49
2.5 Validación y confiabilidad de los instrumentos	49
2.5.1 Validación	49
2.5.2 Confiabilidad	52
2.6 Aspectos éticos	53
PARTE III RESULTADOS	55
3.1 Análisis descriptivo	55
3.1.1 Análisis descriptivo pretest	55
Análisis descriptivo de la variable dependiente	55
Análisis descriptivo de la dimensión 1	57
Análisis descriptivo de la dimensión 2	59
Análisis descriptivo de la dimensión 3	61
3.1.2 Análisis descriptivo posttest	63
Análisis descriptivo de la variable dependiente	63
Análisis descriptivo de la dimensión 1	65
Análisis descriptivo de la dimensión 2	66
Análisis descriptivo de la dimensión 3	68
3.1.3 Análisis descriptivo comparativo	70
Análisis descriptivo comparativo de los resultados de la variable dependiente	70
3.1.4 Análisis descriptivo comparativo de los resultados de la variable “Obtiene información escrita del texto escrito”	71
Análisis descriptivo comparativo de los resultados de la dimensión “Infiere e interpreta información del texto	73
Análisis descriptivo comparativo de los resultados de la dimensión 3	74
3.2 Análisis inferencial	76
3.2.1 Prueba de Normalidad	76
3.2.2 Estadísticos Descriptivos de la Muestra	77
3.2.3 Contrastación de la hipótesis	78
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	85

	x
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES _____	90
Conclusiones _____	90
Recomendaciones _____	92
REFERENCIAS _____	94
ANEXOS _____	101
Matriz de consistencia _____	101
Plan de acción _____	102
Evidencia Fotográfica _____	105
Documentos de autorización institucional _____	109
Consentimiento informado para padres de familia _____	113
Instrumento Pretest _____	115
Instrumento Postest _____	116
Sesiones de aprendizaje _____	117



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Operacionalización de la variable dependiente</i>	39
Tabla 2 <i>Operacionalización de la variable independiente</i>	40
Tabla 3 <i>Población de estudio</i>	43
Tabla 4 <i>Porcentaje de asistencia escolar regular de las estudiantes (Fase de selección de muestra)</i>	44
Tabla 5 <i>Muestra de estudio</i>	44
Tabla 6 <i>Categorización de la variable dependiente - pretest</i>	47
Tabla 7 <i>Categorización de la variable dependiente - postest</i>	48
Tabla 8 <i>Coeficiente V de Aiken por juez - pretest</i>	50
Tabla 9 <i>Coeficiente V de Aiken por juez - postest</i>	51
Tabla 10 <i>Escala de interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad</i>	52
Tabla 11 <i>Confiabilidad del instrumento - Pretest</i>	53
Tabla 12 <i>Confiabilidad del instrumento - Postest</i>	53
Tabla 13 <i>Frecuencias y porcentajes obtenidos del pretest de la variable dependiente</i>	55
Tabla 14 <i>Frecuencias y porcentajes obtenidos del pretest de la dimensión 1</i>	57
Tabla 15 <i>Frecuencias y porcentajes obtenidos del pretest de la dimensión 2</i>	59
Tabla 16 <i>Frecuencias y porcentajes obtenidos del pretest de la dimensión 3</i>	61
Tabla 17 <i>Frecuencias y porcentajes obtenidos del postest de la variable dependiente</i>	63
Tabla 18 <i>Frecuencias y porcentajes obtenidos del postest de la dimensión 1</i>	65
Tabla 19 <i>Frecuencias y porcentajes obtenidos del postest de la dimensión 2</i>	66
Tabla 20 <i>Frecuencias y porcentajes obtenidos del postest de la dimensión 3</i>	68

Tabla 21 <i>Comparativo de frecuencias y porcentajes del nivel de la variable dependiente antes y después de la tertulia literaria dialógica</i>	70
Tabla 22 <i>Comparativo de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 1</i>	72
Tabla 23 <i>Comparativo de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 2</i>	73
Tabla 24 <i>Comparativo de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 3</i>	74
Tabla 25 <i>Resultados de la prueba Shapiro-Wilk para la variable dependiente y sus dimensiones</i>	76
Tabla 26 <i>Estadísticos descriptivos de la competencia lectora y sus dimensiones (Pretest y posttest)</i>	77
Tabla 27 <i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la contrastación de la hipótesis general (Pretest y posttest)</i>	78
Tabla 28 <i>Resumen de contrastes de hipótesis</i>	78
Tabla 29 <i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la contrastación de la hipótesis específica 1 (Pretest y posttest)</i>	80
Tabla 30 <i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la contrastación de la hipótesis específica 2 (Pretest y posttest)</i>	81
Tabla 31 <i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la contrastación de la hipótesis específica 3 (Pretest y posttest)</i>	83
Tabla 32 <i>Matriz de consistencia</i>	101
Tabla 33 <i>Plan de acción para la aplicación de las sesiones de aprendizaje – Tertulias literarias dialógicas</i>	102
Tabla 34 <i>Matriz del instrumento</i>	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Gráfico circular de la distribución en porcentajes de los niveles de logro en el pretest de la variable dependiente</i>	55
Figura 2 <i>Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el pretest de la dimensión 1</i>	57
Figura 3 <i>Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el pretest de la dimensión 1</i>	59
Figura 4 <i>Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el pretest de la dimensión 3</i>	61
Figura 5 <i>Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el postest de la variable dependiente</i>	63
Figura 6 <i>Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el postest de la dimensión 1</i>	65
Figura 7 <i>Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el postest de la dimensión 2</i>	67
Figura 8 <i>Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el postest de la dimensión 3</i>	68
Figura 9 <i>Gráfico de barras agrupadas de los niveles de logro en la variable dependiente (Pretest y postest)</i>	70
Figura 10 <i>Gráfico de barras agrupadas de los niveles de logro en la dimensión 1</i>	72
Figura 11 <i>Gráfico de barras agrupadas de los niveles de logro en la dimensión 2</i>	73
Figura 12 <i>Gráfico de barras agrupadas de los niveles de logro en la dimensión 3</i>	75
Figura 13 <i>Instrumento aplicado en la investigación - pretest.</i>	115
Figura 14 <i>Instrumento aplicado en la investigación - postest.</i>	116

INTRODUCCIÓN

Descripción del problema

La competencia lectora resulta esencial para el crecimiento holístico del individuo, consolidándose como una base ineludible en su trayectoria educativa, social y humana. Más allá de la mera decodificación de símbolos ortográficos, esta aptitud exige la activación de mecanismos cognitivos superiores. Estos involucran el análisis crítico, la reflexión profunda y la motivación hacia la lectura, elementos indispensables para que el sujeto alcance sus objetivos individuales, expanda su intelecto y logre una inserción activa y participativa en su entorno. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2021) esta competencia faculta al individuo para entender un contrato laboral, analizar críticamente una noticia, disfrutar de una obra literaria o seguir instrucciones para un nuevo medicamento. En el ámbito educativo, es la puerta de entrada a todos los demás aprendizajes, mientras que, en el social, fomenta ciudadanos informados, críticos y participativos.

A nivel internacional las dificultades en la competencia lectora persisten incluso en sistemas educativos consolidados. El Informe del Progreso en Comprensión Lectora de la IEA (2023), que evalúa a estudiantes de cuarto grado, reveló que, en varios países europeos, una proporción significativa de estudiantes no alcanza los niveles intermedios. Diversos estudios recientes indican que las brechas socioeconómicas son una causa determinante del rendimiento en la lectura de los estudiantes. Un análisis de grandes evaluaciones internacionales según la investigación de Li et al. (2025), muestra que el estatus socioeconómico incide directamente en la posibilidad de acceder a los estratos de rendimiento más altos de comprensión lectora, y que factores como la motivación académica median esta relación entre nivel socioeconómico (SES, por sus siglas en inglés Socioeconomic Status) y rendimiento escolar. Investigaciones han documentado que los recursos del hogar asociados al SES, como el número de libros disponibles y la edad de inicio en la lectura, explican significativamente las diferencias en habilidades de lectura entre estudiantes de distintos entornos. De manera similar, un estudio de Jerrim y Shure (2016), sobre el rendimiento lector en el Reino Unido, destacó que las brechas socioeconómicas siguen siendo un predictor determinante en la consolidación de la

competencia lectora, afectando las trayectorias educativas de los estudiantes de entornos desfavorecidos.

En el ámbito regional de América Latina y el Caribe, la situación es igualmente desafiante. ICFES evidenció que una proporción significativa del estudiantado regional no logra cumplir con los estándares básicos de desempeño en Lectura. Un análisis de los resultados para Colombia, realizado por el ICFES (2020), indica que una proporción superior al cincuenta por ciento del alumnado de sexto grado se sitúa en los niveles de desempeño más bajos, lo que significa que presentan serias dificultades para localizar información y realizar inferencias a partir de un texto. Por su parte, un estudio sobre la realidad educativa en México de Backhoff et al. (2019) corrobora que, a pesar de las reformas, los estudiantes mexicanos continúan mostrando deficiencias significativas en la capacidad de comprender y evaluar textos, lo que limita su pleno desarrollo académico y ciudadano.

En el ámbito nacional, la situación refleja esta tendencia global y regional. Según la Evaluación Muestral de Estudiantes 2023, aplicada por la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC] (2024), apenas tres de cada diez escolares pertenecientes al cuarto año de educación básica lograron consolidar un desempeño adecuado en el área de comprensión de textos. Esta estadística visibiliza una realidad pedagógica preocupante: existe un 70% de escolares que transitan por las aulas con una lectura netamente mecanicista. A nivel nacional, estos estudiantes logran decodificar el abecedario, pero son incapaces de interpretar el sentido global de un texto, deducir información implícita o asumir una postura crítica. Esta carencia es especialmente grave en el cuarto grado.

Esta cifra, aunque muestra una ligera recuperación postpandemia, sigue siendo alarmante debido a que las prácticas docentes predominantes en muchas instituciones del país aún se limitan a cuestionarios literales, marginando el contraste de perspectivas y la configuración de interpretaciones propias. En esta línea, un análisis del Consejo Nacional de Educación (2020) advierte que estas brechas de aprendizaje, exacerbadas por la crisis sanitaria, no solo representan un retroceso educativo, sino que también profundizan las desigualdades existentes. Al carecer de prácticas lectoras interactivas y dialógicas, el déficit afecta con mayor dureza a los estudiantes de zonas rurales y de gestión pública, quienes a menudo no cuentan con entornos alfabetizadores en sus hogares, consolidando así un ciclo de exclusión académica y social.

Esta problemática se manifiesta de forma concreta en la I.E. 50003 Santa Rosa de Cusco. En la evaluación diagnóstica de la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna", realizada a inicios de 2025 con las estudiantes del cuarto grado, se evidenció que un 65% de la muestra presenta dificultades significativas en el logro de la competencia. Al desglosar los resultados, se observa a un 25% que se encuentra en el nivel de "inicio"; en esta etapa, las estudiantes presentan una lectura fragmentada y evidencian serias dificultades incluso para localizar información explícita u obvia dentro del texto. Por otro lado, un 40% se ubica en el nivel "en proceso"; si bien estas estudiantes logran una decodificación literal básica, muestran deficiencias marcadas al enfrentarse a textos narrativos o expositivos que requieren deducción, siendo incapaces de realizar inferencias sobre la causa de un hecho o el propósito del autor.

En las sesiones de aprendizaje, esta realidad se caracteriza por una relación pasiva frente a la lectura. Las estudiantes asumen la lectura como una obligación mecánica de decodificación y no como un proceso de construcción de significado. Al solicitarles una opinión fundamentada sobre el contenido, se limitan a respuestas breves, literales y carentes de sustento argumentativo.

Si esta situación no es atendida a mediano plazo, las consecuencias para las estudiantes serán severas dentro de su propia trayectoria escolar. La deficiente competencia lectora se convertirá en una barrera para la adquisición de conocimientos en el resto de las disciplinas académicas, como Ciencia y Tecnología, Personal Social e incluso Matemática, donde la comprensión de enunciados es crucial. Esto podría generar desmotivación, bajo rendimiento académico, frustración y, eventualmente, un mayor riesgo de deserción escolar en los niveles superiores.

A largo plazo, las implicaciones trascienden los muros de la escuela y afectan la vida adulta y el desarrollo del país. Un ciudadano con una competencia lectora precaria tendrá limitado acceso a la educación superior, así como a oportunidades laborales dignas, lo cual reproduce las dinámicas de precariedad y marginación social. Su capacidad para participar activamente en la vida democrática, ejercer sus derechos, cuidar de su salud y adaptarse a un mundo laboral en constante cambio se verá drásticamente reducida. En última instancia, una población con bajo nivel de lectura frena la competitividad y el desarrollo socioeconómico del país.

Para transformar esta realidad, se propone la aplicación práctica de la Tertulia Literaria Dialógica, una actuación educativa de éxito que ha demostrado ser eficaz para el fortalecimiento de la competencia lectora y la convivencia. Flecha García y Álvarez Cifuentes (2016) destacan que esta práctica se fundamenta en el aprendizaje dialógico y la creación de sentido a través del diálogo igualitario. Al respecto, señala:

En las tertulias literarias dialógicas, el valor principal de esta dinámica trasciende la simple acumulación de saberes sobre el contexto histórico del libro o la visión particular de cada lector. Su verdadera esencia reside en el debate y la interacción que se gestan entre los asistentes con base en la lectura, lo cual facilita la creación conjunta de nuevos conocimientos. Mediante el intercambio de las perspectivas generadas de manera autónoma, los escolares no solo optimizan su capacidad para comprender textos y comunicarse oralmente, sino que también examinan la narración con mayor detenimiento y cuestionan sus repercusiones desde una postura analítica. (p. 7-8)

En este sentido, se propone como la solución idónea para las estudiantes del cuarto grado. Al aplicar esta estrategia, se brinda a las estudiantes un espacio seguro y participativo donde el diálogo entre pares es el motor para mejorar su competencia lectora. De esta manera, las estudiantes no solo fortalecen su capacidad de análisis crítico y expresión oral, sino que también enriquecen su empatía y convivencia escolar al conectar las lecturas con sus propias vivencias y escuchar activamente las perspectivas de sus compañeras.

Formulación del problema

Problema general

PG. ¿Cuál es la influencia de la tertulia literaria dialógica en el desarrollo de la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025?

Problemas específicos

PE 1. ¿Cuál es la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025?

PE 2. ¿Cuál es la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025?

PE 3. ¿Cuál es la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

OG. Determinar la influencia de la tertulia literaria dialógica en el desarrollo de la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

Objetivos específicos

OE 1. Comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

OE 2. Comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

OE 3. Comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

Hipótesis de la Investigación

Hipótesis general

HG. La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

Hipótesis específicas

HE1. La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

HE2. La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

HE3. La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

Línea de investigación

La didáctica en las instituciones educativas se enfoca en analizar y enfrentar los retos que aparecen en las dinámicas pedagógicas a través de prácticas fundamentadas en la investigación (Jefatura de Unidad de Investigación, 2022).

En consecuencia, se sugiere incorporar las tertulias literarias dialógicas en calidad de recurso instruccional basado en evidencia, con la intención de consolidar el desempeño lector por medio del diálogo, la interacción y la construcción compartida de significados. Asimismo, el estudio comprende el diagnóstico de la problemática, el diseño, la aplicación y la evaluación de la estrategia propuesta, integrando la teoría con la práctica para generar una intervención pertinente y contextualizada. De esta manera, la investigación contribuye al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y responde a los principios que sustentan la línea de investigación Didáctica en las instituciones educativas, al buscar soluciones basadas en evidencias para una necesidad real del contexto escolar.

Justificación de la investigación

Conveniencia

La viabilidad y valor de esta investigación radican en su atención a un desafío esencial del sistema educativo peruano, orientándose específicamente a optimizar las habilidades de comprensión de textos en el estudiantado de primaria. En este contexto, la aplicación de la tertulia literaria dialógica constituyó una actuación educativa coherente con los enfoques curriculares vigentes, los cuales promueven el diálogo, la interacción y la construcción colectiva del aprendizaje. Asimismo, el estudio presentó viabilidad metodológica y operativa, respaldada por la accesibilidad a la población de estudio, así como el acceso a los medios indispensables para su desarrollo. Los resultados de la investigación aportan indicios favorables orientados al fortalecimiento de la competencia lectora en la comunidad educativa de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa.

Relevancia social

La relevancia social de la presente investigación radicó en el beneficio directo generado en la población estudiantil. La mejora de la competencia lectora se constituye como un factor indispensable para el acceso equitativo al conocimiento, debido a que permitió a las estudiantes fortalecer habilidades necesarias para procesar información, desarrollar el pensamiento crítico y desenvolverse con autonomía en las distintas áreas del aprendizaje. Además, la dinámica de la tertulia literaria dialógica favoreció la reflexión, el análisis y la evaluación de los textos mediante el intercambio equitativo entre las participantes, actuando como un catalizador para el fortalecimiento de capacidades estrechamente vinculadas con la participación ciudadana y la convivencia democrática en el aula.

Valor teórico

La presente investigación fortaleció lo teórico de la pedagogía al suministrar datos empíricos contextualizados respecto a los contrastes generados tras la puesta en práctica de las tertulias literarias dialógicas. Dicha dinámica, cimentada en los principios del aprendizaje dialógico, fue analizada como una herramienta formativa dirigida a potenciar las habilidades de lectura durante la educación básica. De igual manera, los hallazgos facilitaron la descripción de los avances simultáneos dentro de los parámetros de comprensión de textos definidos por el Ministerio de Educación. En consecuencia, esto

representa una contribución valiosa para la enseñanza en el área de Comunicación, puesto que ofrece indicadores tangibles sobre cómo las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo impulsan y benefician los mecanismos cognitivos vinculados a la lectura en escenarios particulares.

Implicancias prácticas

Desde una perspectiva aplicada, este trabajo generó aportes enfocados en enriquecer las dinámicas del aula. El valor central de esta intervención residió en la formulación, planificación y despliegue de un plan sustentado en las tertulias literarias dialógicas, contextualizado según las necesidades específicas de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa. Así, esta iniciativa se erige como una estrategia didáctica probada empíricamente, cuyo fin es incrementar significativamente el desempeño lector y facilitar recursos concretos para superar las deficiencias particulares observadas en las alumnas involucradas.

Implicancias metodológicas

El estudio genera aportes significativos para la medición de aprendizajes en el campo de la educación primaria. En primer lugar, la investigación sistematizó y operacionalizó la variable "competencia lectora" en estricta alineación con el Currículo Nacional, traducir sus tres capacidades en indicadores medibles; esto permitió operativizar y aplicar rigurosamente los instrumentos estandarizados por el Ministerio de Educación (pretest y postest), demostrando cómo estas evaluaciones oficiales pueden ser utilizadas eficazmente para medir el impacto de actuaciones educativas de éxito en futuras investigaciones. El estudio estructuró un diseño procedimental estandarizado. A través de este diseño preexperimental, se evidenció cómo una estrategia eminentemente sociocomunicativa, basada en el diálogo cualitativo, puede ser sometida a medición y análisis cuantitativo, ofreciendo una ruta metodológica rigurosa para otros docentes e investigadores que busquen evaluar el impacto de actuaciones de éxito en sus propias aulas.

Delimitación de la investigación

Espacial

La presente investigación se desarrolló en las instalaciones de la I. E. 50003 Santa Rosa, situada en el distrito, provincia y departamento del Cusco, Perú. Asimismo, tanto el proceso de intervención como la recopilación de información tuvieron lugar específicamente en el salón de clases correspondiente al cuarto grado de primaria.

Temporal

La investigación se ejecutó a lo largo del año académico 2025, estructurada en cuatro fases bimestrales: el primer bimestre se destinó a la revisión teórica y el diseño instrumental; el segundo, a la aplicación del pretest; el tercero, a la ejecución de las quince sesiones de intervención y el posttest; y el cuarto, al procesamiento estadístico y la redacción del informe final.

Social

El universo poblacional de esta investigación abarcó al total de estudiantes que cursaban el cuarto año de educación básica en la I. E. 50003 Santa Rosa, correspondientes al periodo académico 2025.

Este centro cuenta con un arraigo histórico y un sólido prestigio local en la ciudad del Cusco, reconocido ampliamente por la comunidad debido a su compromiso con la formación integral de la niñez.

Las estudiantes, con edades entre los 9 y 10 años, provienen mayoritariamente de familias del área urbana con un nivel socioeconómico estable. Este entorno familiar se caracteriza por valorar profundamente la tradición del plantel y mantener expectativas positivas sobre el progreso académico de sus hijas.

Limitaciones de la investigación

El desarrollo del presente estudio estuvo sujeto a condicionantes específicos de carácter operativo y contextual. En primer lugar, la rigidez del Plan Anual de Trabajo y de las unidades didácticas, estructuradas con objetivos curriculares muy específicos, dificultó la integración natural de la metodología sin alterar los contenidos previamente programados

(Minedu, 2024). En segundo lugar, el cruce con feriados y diversas actividades institucionales, tales como ceremonias y reuniones escolares, redujeron el tiempo efectivo disponible para el desarrollo de las tertulias. Se observó una disposición heterogénea por parte de los padres, la docente y las estudiantes frente a la estrategia propuesta, lo cual impactó en los niveles de participación activa y compromiso requeridos para el óptimo desarrollo de las sesiones.

Al emplear un diseño preexperimental de un solo grupo, se asume el control limitado sobre ciertas amenazas a la validez interna, específicamente los efectos de maduración (el desarrollo cognitivo natural de las estudiantes durante los meses de intervención) y el efecto de prueba (la familiaridad adquirida con el formato del instrumento entre el pretest y el postest). Sin embargo, el rigor en la aplicación de las sesiones minimizó el sesgo de factores externos.

Finalmente, el deficiente hábito lector prevalente en un grupo de la muestra de estudio condicionó la motivación y receptividad hacia las dinámicas de lectura compartida. Los hallazgos de esta investigación estuvieron contextualizados en una realidad muy específica: una institución educativa pública de gestión privada, femenina y con un perfil socioeconómico estable. Por lo tanto, la capacidad de generalizar las conclusiones a otros contextos como escuelas públicas, mixtas, rurales o de diferentes estratos socioeconómicos, será limitada.



PARTE I

MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes

1.1.1 Internacionales

Allotey et al. (2023) presentan la investigación que fue desarrollada en una escuela pública en la región sudoriental de Ghana, con la participación de estudiantes con edades entre los 7 a 9 años. La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso etnográfico, y su nivel fue exploratorio. La población consistió en 79 estudiantes que participaron en las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD); sin embargo, la muestra para el análisis se centró en los relatos de siete estudiantes (cinco mujeres y dos hombres) identificados como marginados. El objetivo del estudio fue explorar cómo la participación en las TLD transformaba las experiencias educativas de estos estudiantes marginados. Como resultado, se halló que las TLD crearon un espacio de diálogo igualitario donde los estudiantes se sintieron respetados y escuchados. Este entorno les permitió compartir sus sentimientos y quejas, lo que a su vez transformó positivamente las relaciones con sus compañeros y mejoró sus actitudes. Además, se observó un notable aumento en la autoconfianza y la autoestima de los participantes. La conclusión principal del estudio es que las TLD son una herramienta funcional para transformar la experiencia educativa de los alumnos marginados, ayudándolos a pasar de la timidez a una mayor asertividad y autoconfianza.

Los hallazgos evidenciaron que las tertulias generaron un espacio de diálogo igualitario en el que los estudiantes se sintieron escuchados, valorados y respetados por sus compañeros, en la misma línea, las interacciones desarrolladas durante las sesiones favorecieron la expresión de sentimientos y preocupaciones personales, fortaleciendo las relaciones interpersonales y mejorando las actitudes dentro del aula.

Este antecedente resulta pertinente porque evidencia que las dinámicas dialógicas favorecen condiciones socioemocionales que facilitan la participación activa en procesos de lectura compartida. Sin embargo, al tratarse de un estudio cualitativo centrado principalmente en inclusión y convivencia escolar, no evaluó de manera cuantitativa cambios en la competencia lectora.

Ayuni Tri (2023) en su tesis realizada en Jember, Indonesia, en la escuela SMPN 3 Silo Jember, aplicó un enfoque de investigación cualitativo con un diseño descriptivo. En el nivel exploratorio, la población fue un grupo de estudiantes de cuarto grado y un docente de inglés, mientras que la muestra consistió en una clase específica de cuarto grado. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la observación, las entrevistas y la documentación. El objetivo de la investigación fue describir cómo se implementa y evalúa el método de discusión en grupos pequeños en la enseñanza de la comprensión lectora. Los resultados mostraron que los estudiantes participaron activamente y mejoraron su comprensión lectora mediante la resolución conjunta de dificultades en un ambiente dinámico y colaborativo. La evaluación de esta metodología reflejó resultados positivos, destacando la efectividad del enfoque tanto en el rendimiento como en la interacción de los estudiantes. La conclusión principal del trabajo fue que el método de discusión en grupos pequeños es efectivo para mejorar la comprensión lectora y fomenta un aprendizaje significativo al involucrar activamente a los estudiantes en el proceso educativo.

Este estudio aporta evidencia sobre la importancia del trabajo cooperativo y del intercambio dialógico en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Su relevancia para la presente investigación radica en que demuestra que las discusiones estructuradas favorecen la construcción colectiva del significado de los textos.

Purwaningrum (2024) en su artículo científico realizado en Semarang, Indonesia, en una escuela pública primaria urbana, aplicó un enfoque de investigación cualitativo con un diseño de estudio de caso. En el nivel exploratorio, la población consistió en estudiantes de cuarto grado y la muestra incluyó a 16 niños seleccionados de manera intencional. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron observaciones, notas de campo y grabaciones de audio. El objetivo de la investigación fue explorar cómo las discusiones dialógicas fomentan las habilidades de argumentación de los niños durante sesiones de lectura en indonesio. Los resultados mostraron que los estudiantes desarrollaron estrategias argumentativas, como presentar razones, responder a desafíos y construir sobre argumentos de sus compañeros. Textos relevantes para la vida cotidiana de los niños facilitaron un mayor compromiso y participación. Sin embargo, aquellos que no participaron activamente en las discusiones tendieron a distraerse durante las tareas individuales. La conclusión principal del trabajo fue que las discusiones dialógicas en pequeños grupos son efectivas para desarrollar habilidades argumentativas en los niños, aunque enfrentan desafíos relacionados

con la inclusión de todos los estudiantes. La investigación destacó la importancia de seleccionar temas relevantes para los niños y de capacitar a los docentes en el uso de técnicas de andamiaje para facilitar discusiones significativas.

Este antecedente resulta relevante porque evidencia que las prácticas dialógicas fortalecen procesos interpretativos y argumentativos relacionados con la comprensión lectora. Además, guarda proximidad con la presente investigación al desarrollarse también en estudiantes de cuarto grado. Sin embargo, el estudio estuvo orientado principalmente al análisis cualitativo de interacciones discursivas y no evaluó estadísticamente variaciones en el rendimiento lector, aspecto que constituye uno de los propósitos centrales de la presente investigación.

Castrillón Guacheta y Romero Oyola (2024) en su tesis realizada en Úmbita, Boyacá, Colombia, en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita, aplicaron un enfoque de investigación cualitativo con un diseño de investigación-acción. En el nivel exploratorio, la población consistió en 22 estudiantes de un aula multigrado, con edades entre 5 y 12 años, y la muestra incluyó a todos los estudiantes del aula multigrado. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron hojas de planeación, diarios de campo y observación directa. El objetivo de la investigación fue identificar cómo las Tertulias Literarias Dialógicas favorecen la comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados indicaron que esta estrategia mejoró significativamente la comprensión lectora, fomentó la interacción, el análisis crítico y la expresión oral y escrita de los estudiantes. Además, la implementación de actividades como lecturas guiadas, dramatizaciones y debates permitió a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas, mejorar su autoestima y fomentar valores como el respeto y la tolerancia. La conclusión principal del trabajo fue que las tertulias literarias dialógicas son una herramienta eficaz para mejorar la comprensión lectora y fortalecer habilidades sociales y cognitivas en contextos educativos rurales.

Este estudio aporta evidencia sobre el potencial de las tertulias literarias dialógicas para favorecer procesos de comprensión lectora en contextos escolares latinoamericanos. Su relevancia para la presente investigación radica en que destaca la relación entre interacción dialógica y desarrollo de capacidades comunicativas. No obstante, debido a su diseño cualitativo y contexto rural multigrado, los hallazgos no pueden generalizarse directamente a otros contextos educativos, por lo que resulta pertinente desarrollar investigaciones cuantitativas en educación primaria urbana.

Palacios López (2024) desarrollado en el contexto del Colegio Antares en Medellín (Antioquia), este antecedente investigativo se fundamentó en un paradigma cualitativo-descriptivo con fase exploratoria. La intervención se aplicó a una unidad muestral de 22 alumnos de entre 9 y 11 años, utilizando instrumentos como la observación participante, encuestas y sesiones de trabajo pedagógico. Su meta principal radicó en enriquecer la asimilación de textos mediante el uso de literatura infantil en formatos de tertulia. A partir de los datos recabados, se evidenció que el grupo escolar requería de metodologías más dinámicas para transitar de una comprensión elemental a una lectura reflexiva. Un factor limitante inicial fue la falta de familiaridad de los menores con este tipo de formato participativo. Pese a ello, el estudio determinó categóricamente que estas interacciones funcionan como una táctica educativa altamente provechosa para elevar la capacidad lectora, al favorecer la socialización, la postura crítica y el disfrute genuino por los libros.

Este antecedente resulta pertinente porque evidencia que las metodologías participativas favorecen el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de primaria. Además, resalta la importancia de incorporar estrategias dialógicas que superen prácticas tradicionales de lectura pasiva.

1.1.2 Nacionales

Cordova Pacheco (2022) en su tesis desarrollada en la Institución Educativa N.º 5124 Libertador Simón Bolívar de Hiroshima (Lima), estructuró su trabajo desde un paradigma cualitativo de nivel aplicado, apoyado en un modelo no experimental de corte transversal. La recopilación de los datos se efectuó mediante cuestionarios y entrevistas dirigidas a una muestra no probabilística de 54 actores educativos; un directivo, tres maestros y cincuenta escolares, delimitada a partir de una población de 684 individuos. La meta primordial de este proyecto fue introducir la tertulia literaria dialógica como una táctica formativa destinada a cultivar valores. Tras el análisis, quedó demostrado que dicha práctica optimizó la interiorización de principios morales y enriqueció las relaciones interpersonales en la escuela. Asimismo, se comprobó que el involucramiento dinámico en estas actividades resulta fundamental para el despliegue de destrezas sociales y afectivas. A modo de síntesis, se concluye que esta modalidad pedagógica es un vehículo idóneo para afianzar la responsabilidad, el respeto mutuo y la solidaridad, elementos que impactan positivamente en el clima escolar y en la educación integral del estudiantado.

Los hallazgos demostraron que la ejecución de estos encuentros de lectura compartida estimuló la consolidación de principios éticos fundamentales, tales como la solidaridad, el sentido de responsabilidad y el respeto mutuo. De igual forma, esta dinámica impactó de manera beneficiosa en las relaciones interpersonales dentro de la institución. Por otra parte, el estudio subrayó el valor del involucramiento dinámico del alumnado en entornos de intercambio comunicativo como vía para potenciar sus competencias socioafectivas. Como reflexión final, el investigador determina que esta modalidad dialógica representa un recurso sumamente idóneo para impulsar el desarrollo holístico de los menores y optimizar el ambiente relacional en la escuela.

Este antecedente aporta evidencia sobre el valor pedagógico de las tertulias literarias dialógicas en el contexto peruano, especialmente en la construcción de ambientes de aprendizaje participativos y colaborativos. Sin embargo, el estudio estuvo orientado principalmente al desarrollo de valores y convivencia escolar, sin centrarse específicamente en la competencia lectora ni en la evaluación de cambios en el desempeño académico.

Malaver Quevedo (2023) en su tesis realizada en una institución educativa del distrito limeño de Puente Piedra, ejecutó un estudio de corte cuantitativo amparado en un diseño no experimental y correlacional de tipo transversal. El universo de análisis contempló a 98 escolares cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 11 años, de los cuales se extrajo de forma probabilística una muestra representativa de 79 educandos. Para el levantamiento de la información, se administró un cuestionario con escala Likert, el cual superó la validación por juicio de expertos y arrojó altos niveles de confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0.887 para la competencia de lectura crítica y 0.892 para la dinámica de tertulias literarias). La finalidad primordial radicó en determinar el grado de asociación entre ambas variables. Respecto a los hallazgos, se observó que el 53.2 % del alumnado presentaba un desempeño deficiente en lectura crítica, mientras que un 54.4 % se ubicaba en una fase incipiente respecto a su participación en tertulias. Estadísticamente, el coeficiente Rho de Spearman evidenció un vínculo positivo muy alto ($Rho = 0.827$), demostrando que el incremento en las destrezas de lectura analítica se traduce en un mejor desenvolvimiento en los espacios de diálogo literario. En síntesis, se corroboró la existencia de una vinculación significativa y directa entre dichos constructos, concluyendo que la estimulación conjunta de ambas áreas favorece de manera sustancial el crecimiento holístico del estudiantado.

Este estudio aporta evidencia estadística relevante sobre la relación entre prácticas dialógicas y habilidades lectoras en estudiantes peruanos. Su principal contribución para la presente investigación radica en sustentar la asociación entre interacción dialógica y desarrollo de capacidades lectoras.

1.1.3 Locales

Huaman Bravo (2022) en su tesis desarrollada en Cusco, para optar el grado de maestría sustentado en la Universidad César Vallejo (sede Cusco) se estructuró su investigación bajo un paradigma cuantitativo de nivel aplicado, utilizando un modelo preexperimental. El universo de análisis contempló a 75 escolares de entre 9 y 11 años, de los cuales se seleccionó intencionalmente a 25 educandos para conformar la muestra. Para la obtención de la métrica, se empleó un cuestionario enfocado en las competencias comunicativas, el cual fue avalado por el criterio de especialistas y demostró una altísima consistencia interna (Alfa de Cronbach de 0.965). La meta central del proyecto consistió en evaluar la magnitud del impacto de las tertulias literarias dialógicas sobre las habilidades de comunicación del alumnado. Tras la intervención, los datos revelaron un progreso notable: la media del grupo ascendió desde un 9.12 en la fase diagnóstica (categoría "en inicio") hasta alcanzar un 14.96 en la medición de salida (fase de "logro previsto"). Dicha evolución fue corroborada estadísticamente mediante la prueba T de Student ($t = 5.507$; $p = 0.000$), validando así la eficacia del programa. En consecuencia, se dictaminó que estas dinámicas de lectura interactiva influyen de forma sustancial en el crecimiento comunicativo, facilitando la comprensión, expresión oral y redacción en la lengua materna, consolidándose como un recurso didáctico de gran valor para la educación primaria.

Este antecedente constituye una referencia metodológica relevante para la presente investigación debido a que comparte un diseño preexperimental y se desarrolla en el contexto educativo cusqueño.

Callohuanca Mamani (2024) en su investigación, realizada por la Universidad César Vallejo, llevada a cabo en una escuela primaria urbana (polidocente completa) del Cusco, empleó una perspectiva cualitativo-fenomenológica con un fin aplicado y transformador. La unidad de estudio abarcó a 6 maestros y 18 alumnos del IV ciclo. Durante el trabajo de campo, se recurrió a guías de observación para los escolares y entrevistas para recabar la perspectiva docente. La meta primordial de este proyecto radicó en instituir la tertulia

literaria como un mecanismo pedagógico solvente para enriquecer la capacidad lectora en la educación básica. Los datos recogidos demostraron que el diálogo literario dinamiza los ejes de la competencia lectora, propiciando la recuperación de información, el razonamiento inferencial y el escrutinio crítico de los escritos. De manera complementaria, la intervención estimuló el desarrollo de la expresión verbal, la ética personal y el estudio independiente. En cuanto al rendimiento, se observó un desenvolvimiento notable en la esfera crítico-reflexiva, aunque en los niveles de análisis e inferencia, el grueso del alumnado se mantuvo en fase de desarrollo. Finalmente, el estudio concluye que las tertulias dialógicas configuran una vía instruccional certera y aplicable, indispensable para perfeccionar la comprensión lectora y nutrir la educación integral en el entorno escolar.

Los resultados obtenidos permitieron constatar que los encuentros dialógicos potenciaron significativamente las destrezas inherentes a la comprensión de textos, con especial énfasis en la recuperación de datos, el razonamiento inferencial y el escrutinio crítico de las lecturas. De manera complementaria, la dinámica de estas sesiones estimuló la fluidez verbal, la independencia cognitiva y el ejercicio ético del grupo. Si bien el grueso de los participantes logró un desenvolvimiento óptimo en la esfera crítico-reflexiva, se detectó que las áreas correspondientes al análisis y la decodificación interpretativa permanecían en una fase de consolidación. Como corolario, la investigadora determina que esta modalidad interactiva representa un recurso instruccional sumamente adecuado y factible para impulsar la formación holística y elevar el desempeño lector durante la educación básica.

Este antecedente resulta relevante porque examina directamente las dimensiones de la competencia lectora abordadas en la presente investigación y se desarrolla en un contexto educativo local similar. Además, aporta evidencia sobre las dificultades que presentan los estudiantes en procesos inferenciales e interpretativos, señalando que dichas capacidades requieren mayor tiempo y acompañamiento pedagógico.

1.2 Bases teóricas

1.2.1 La Teoría Sociocultural del Aprendizaje

El pilar teórico de esta investigación se sustentó en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), la cual establece que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, como la competencia lectora compleja, tiene un origen social. Un concepto central de este enfoque es la "Ley de doble formación", la cual postula que todo aprendizaje aparece primero a nivel

social o interpsicológico (en la interacción con otros) y posteriormente se interioriza a nivel individual o intrapsicológico. Asimismo, Vygotsky aportó el constructo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante (lo que puede leer y comprender por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede llegar a comprender con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces).

La Teoría Sociocultural es el cimiento de la dinámica de interacción de la presente intervención. Durante las sesiones, las estudiantes que presentaban niveles de "Inicio" o "Proceso" en su capacidad de inferir o reflexionar, lograron acceder a su Zona de Desarrollo Próximo gracias a la mediación de sus propias compañeras y de la docente moderadora. El significado literario que primero se debatió a nivel social (en el círculo de la tertulia) fue posteriormente interiorizado por cada niña, transformando un proceso comunicativo externo en una mejora directa de sus capacidades lectoras individuales.

1.2.2 El enfoque socioconstructivista y el diálogo en la lectura

Para comprender el fundamento epistemológico de las tertulias literarias dialógicas, fue necesario examinar la lectura bajo los principios del enfoque socioconstructivista del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo no se concibió como un proceso puramente individual o aislado de decodificación, sino como una actividad eminentemente social y situada, donde el conocimiento se construyó a través de la mediación de herramientas culturales y de la interacción directa con los demás.

En ese marco teórico, los planteamientos de Mercer (2010) resultaron fundamentales al introducir el concepto de pensamiento colectivo o interpensar (*thinking together*). Este autor sostuvo que el lenguaje no solo funcionó como un medio para que los individuos comunicaran pensamientos ya formados, sino que operó como una herramienta social de co-pensamiento que permitió a los estudiantes combinar sus recursos mentales para resolver problemas de comprensión de manera conjunta. Bajo esta lógica, la comprensión de un texto en el aula se transformó en un logro colectivo, donde el diálogo sirvió como el andamiaje que unió las capacidades individuales de los participantes.

Complementariamente, Littleton y Mercer (2013) profundizaron en los mecanismos de la interacción dialógica, demostrando que cuando las comunidades de aprendizaje se involucraron en discusiones estructuradas bajo reglas de horizontalidad y respeto, el

conocimiento y los significados se negociaron de forma explícita. Para la autora, la confrontación respetuosa de las diversas interpretaciones obligó a los estudiantes a verbalizar sus propios procesos de pensamiento, a evaluar críticamente las posturas de sus pares y a reconfigurar sus comprensiones iniciales. De este modo, la interacción mediada por el habla no solo enriqueció la interpretación de las obras, sino que expandió de forma neta las capacidades cognitivas individuales de los estudiantes de primaria.

Por su parte, Wells (2013) aportó la concepción del aula como una comunidad de indagación dialógica, fundamentando que el aprendizaje significativo dependió directamente de la calidad de las interacciones lingüísticas de los sujetos. El autor argumentó que los textos escritos se constituyeron como artefactos culturales fijos que cobraron un significado real y situado únicamente cuando fueron dinamizados por el diálogo y la deliberación colectiva de los lectores. Así, la relación tradicional y estática entre el lector solitario y el texto se vio superada por una tríada dinámica compuesta por el lector, el texto escrito y las valoraciones compartidas con el grupo.

La articulación de estas perspectivas socioconstructivistas demostró que las interacciones verbales, cuando estuvieron organizadas bajo criterios de igualdad, se convirtieron en el verdadero motor del desarrollo de habilidades lectoras complejas. Al vincular estos enfoques con la práctica de las sesiones experimentales, se constató que la comprensión emergente de las estudiantes no fue el resultado de un procesamiento técnico mecánico, sino el fruto de una práctica social situada donde la inteligencia cultural y la negociación colectiva de significados guiaron al aula hacia niveles superiores de comprensión textual.

1.2.3 La Pedagogía Dialógica y la lectura del mundo

Finalmente, el estudio se enmarcó en los principios de la Pedagogía Crítica y Dialógica propuestos por Freire (2008). Para este autor, la lectura de la palabra escrita no puede desligarse de la "lectura del mundo". Freire rechazó la "educación bancaria", donde el docente deposita información estática en un estudiante pasivo, y propuso en su lugar una educación basada en el diálogo auténtico y liberador. En este modelo epistemológico, el conocimiento no se transfiere, sino que se construye en comunión; por tanto, el diálogo se erige como una exigencia existencial y pedagógica, donde todos los participantes tienen el mismo derecho a pronunciar su palabra y aportar significado desde su propia realidad.

La pedagogía de Freire otorgó el soporte filosófico a la "capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto", que es la capacidad superior evaluada en esta investigación. Al aplicar las tertulias en la muestra de estudio, se rompió con la jerarquía tradicional de la comprensión lectora: la docente no impuso la "respuesta correcta", sino que las alumnas vincularon los textos con su entorno urbano, familiar y social. Esta validación de sus propias experiencias como herramientas legítimas de interpretación es lo que permitió desarrollar una competencia lectora verdaderamente crítica y significativa.

1.3 Teorización de las variables

1.3.1 Tertulia literaria dialógica

Las tertulias literarias dialógicas constituyen una actuación educativa de éxito de carácter sociocultural orientada a generar un espacio de encuentro en el que los participantes leen, revisan, comentan y debaten obras literarias. Esta propuesta se sustenta en la lectura compartida de textos de la literatura mundial (Flecha Garcia et al., 2024).

Según Cardini et al. (2021), en este tipo de tertulias, los estudiantes asumen un papel protagónico, ya que son ellos quienes desarrollan e intercambian sus propias interpretaciones sobre las obras abordadas. La actividad se centra así en el proceso de atribución de sentido a los textos, lo que constituye uno de los elementos distintivos de la tertulia literaria dialógica respecto de otras prácticas habituales de enseñanza de la lectura, la oralidad y la literatura dentro del ámbito escolar.

La tertulia literaria dialógica tiene como base la lectura dialógica, para Soler Gallart (2004) es un enfoque teórico-pedagógico que concibe la lectura como un proceso que trasciende la interpretación individual y se sitúa en un ámbito colectivo e interactivo. En otras palabras, la lectura dialógica reconoce el valor de aproximarse a los textos en espacios grupales donde las comprensiones personales pueden compartirse, contrastarse y ampliarse a partir de las aportaciones de otros participantes.

Este enfoque se deriva de la teoría del aprendizaje dialógico planteada por Flecha García y Vargas (2000), la cual integra siete principios orientados a resaltar la importancia del diálogo igualitario y la participación activa de toda la comunidad educativa como factores que potencian los aprendizajes y favorecen la convivencia escolar. Según Aubert Simón et al. (2009), el énfasis recae en los diálogos y las interacciones que surgen a partir de la

lectura, así como en las interpretaciones colectivas que construyen las y los participantes. En este intercambio, cada persona aporta sus experiencias y puntos de vista, lo que enriquece la comprensión del texto y transforma la lectura en un proceso compartido. Asimismo, el diálogo permite contrastar y resignificar ideas, fortaleciendo tanto los aprendizajes como la convivencia y el respeto mutuo dentro del grupo.

En síntesis, las Tertulias Literarias Dialógicas se configuran como una actuación educativa que transforma la lectura en un proceso interpretativo colectivo, donde el intercambio de perspectivas amplía el sentido construido individualmente. Este carácter participativo permite articular la dimensión cognitiva de la comprensión con la dimensión social del aprendizaje, lo que constituye el fundamento clave para su vinculación con el desarrollo de la competencia lectora.

1.3.2 Aprendizaje dialógico

La Teoría del Aprendizaje Dialógico constituye el pilar fundamental que sostiene y dota de sentido metodológico a las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD). Formulada principalmente por el sociólogo Ramón Flecha y el equipo del centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona durante la década de los noventa, esta teoría representa un salto cualitativo en la comprensión sobre cómo se construye el conocimiento en los entornos educativos. Para Flecha García (1998), el aprendizaje dialógico se define como aquel que se produce a través de intercambios comunicativos que potencian la adquisición de saberes prácticos y estimulan la construcción de significados tanto a nivel individual como colectivo. Asimismo, estas dinámicas se sustentan en el apoyo mutuo, entendiendo la equidad y la diversidad no como fuerzas opuestas, sino como elementos complementarios que nutren profundamente el entorno formativo.

En términos prácticos, esta perspectiva teórica postula que el aprendizaje profundo y significativo no ocurre en el aislamiento cognitivo del estudiante, sino a través de las interacciones sociales y el uso del lenguaje con sus pares y docentes. Sin embargo, resulta imperativo señalar que no cualquier intercambio verbal genera este tipo de aprendizaje; el proceso debe fundamentarse en lo que el filósofo Jürgen Habermas denomina "acción comunicativa". Es decir, se requiere de un diálogo genuinamente enfocado en el entendimiento mutuo, el cual debe desarrollarse libre de coacciones o relaciones de dominación (Esquivel Estrada, 2016).

Asimismo, esta teoría rompe radicalmente con la noción tradicional de déficit educativo, al incorporar y defender el concepto de inteligencia cultural. Desde este enfoque, se reconoce que absolutamente todas las personas, independientemente de su edad, nivel socioeconómico o trayectoria académica previa, poseen saberes, habilidades comunicativas y conocimientos prácticos forjados por su propia experiencia vital (Flecha García y Álvarez Cifuentes, 2016). Esta inteligencia cultural se concibe no como un obstáculo, sino como un recurso indispensable para la construcción colectiva de nuevos aprendizajes.

En síntesis, la Teoría del Aprendizaje Dialógico sostiene que los individuos aprenden y son capaces de transformar su realidad socioeducativa mediante el uso del lenguaje y el diálogo igualitario. Al compartir sus experiencias y fundamentar sus argumentos en un espacio democrático, los estudiantes logran construir significados de manera más crítica, profunda y perdurable que a través de los modelos convencionales de transmisión unidireccional de información.

1.3.3 Principios fundamentales de la tertulia literaria dialógica

a. Diálogo igualitario

El principio del diálogo igualitario plantea la necesidad de generar espacios de lectura en los que las intervenciones de los participantes se fundamenten en la solidez de sus argumentos, y no en las posiciones de poder o jerarquía que puedan ocupar (Flecha García y Vargas, 2000).

Cuando las interacciones se organizan bajo este principio, se producen los llamados actos comunicativos dialógicos, caracterizados por situar la “dialogicidad” como eje central del intercambio (Aubert Simon et al., 2009). En contextos de lectura donde se favorecen estos actos, las dinámicas dialógicas empiezan a reemplazar progresivamente a aquellas sustentadas en relaciones de poder, lo que transforma el vínculo entre docentes y estudiantes en uno basado en las interpretaciones y argumentaciones que cada persona aporta sobre el texto leído (Pulido y Zepa, 2010). De este modo, las intervenciones dejan de responder a jerarquías y se apoyan en la pretensión de validez, es decir, en la comprensión clara, la verdad, la rectitud y la sinceridad de las expresiones. Para la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes [Confapea] (2012), en la tertulia literaria dialógica se reconoce y valora cada intervención de forma igualitaria, evitando que alguna persona pretenda imponer su opinión como la única válida, independientemente de su tiempo de

participación en el grupo o del rol que desempeñe, incluida la figura de la moderación. De este modo, cada participante expresa sus perspectivas sin imponerlas, en un ambiente de respeto hacia todas las aportaciones. Esta dinámica, basada en la escucha y el intercambio horizontal, convierte la experiencia literaria en un disfrute compartido en el que todos pueden aprender unos de otros.

b. Inteligencia Cultural

Entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida en diversos contextos sociales y culturales. Este principio reconoce que todas las personas poseen capacidades para contribuir de manera significativa al diálogo, lo que rompe con visiones deficitarias del aprendizaje y refuerza la idea de que es posible aprender durante toda la vida. La diversidad de trayectorias vitales se convierte, así, en una fuente de enriquecimiento colectivo (Aubert Simon et al., 2009).

c. Dimensión instrumental

El diálogo en torno a las obras literarias impulsa el interés por adquirir conocimientos académicos vinculados al contexto histórico, social y literario de los textos. Las personas participantes investigan de manera autónoma y comparten la información obtenida, lo que favorece el desarrollo de competencias lectoras, comunicativas y de búsqueda de información, integrando el aprendizaje cultural y académico de forma significativa (Aubert Simon et al., 2009).

d. Creación de sentido

Para Cardini et al. (2021), el principio de creación de sentido, el cual sostiene que el aprendizaje derivado de la lectura se construye y fortalece mediante la interacción con otros, sin dejar de considerar las necesidades y particularidades de cada estudiante. El sentido emerge cuando las intervenciones y las diferencias culturales que cada participante aporta son tratadas de manera igualitaria, y cuando los estudiantes perciben que la escuela reconoce sus identidades y sus proyectos personales. Para que este proceso de creación de sentido pueda desarrollarse, es esencial que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para expresar sus ideas y proponer discusiones. El propósito no es uniformar las opiniones, sino posibilitar prácticas genuinamente democráticas alrededor del texto leído y de las interpretaciones que surgen de él.

Respecto a esto Confapea (2012) reflexiona que la pérdida de sentido es un fenómeno recurrente en la sociedad contemporánea, asociado a la percepción de que la vida está condicionada por estructuras que escapan al control individual. Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico, este sentido puede recuperarse, ya que las relaciones que establecemos con otras personas y con nuestro entorno son fruto de nuestras propias decisiones, devolviendo agencia y significado al proceso educativo.

e. Solidaridad

Constituye otro eje esencial de las Tertulias Literarias Dialógicas. Estas se conciben como espacios inclusivos y gratuitos, abiertos a personas con distintos niveles de alfabetización, priorizando la participación de quienes se encuentran en etapas educativas iniciales. El aprendizaje se construye de manera conjunta, promoviendo relaciones solidarias que no solo favorecen el progreso individual, sino que también generan mayor cohesión social y apoyo mutuo (Aubert Simon et al., 2009).

f. Igualdad de diferencias

Este principio impulsa la creación de espacios en los que la diversidad de intervenciones, experiencias y opiniones sea reconocida y valorada. No se limita únicamente a aceptar la pluralidad, sino que promueve condiciones que garanticen un diálogo igualitario, donde todas las voces puedan expresarse en las mismas condiciones de respeto y consideración (Flecha García y Vargas, 2000).

Bajo esta lógica Cardini et al. (2021) sostienen que las diferencias culturales, lingüísticas, sociales y académicas no se perciben como obstáculos, sino como elementos que enriquecen el intercambio y amplían las posibilidades de aprendizaje en un entorno educativo inclusivo.

g. Transformación personal y social

Para Martínez-Ubillús y Carrión-Barco (2021) el principio de la transformación plantea que, cuando se reúnen las características previamente descritas, la lectura se convierte en una experiencia capaz de modificar tanto la realidad individual como la colectiva, y no únicamente en un medio para adaptarse al contexto social.

Esta forma de aprender mediante el diálogo y mediante la valoración de los saberes acumulados a lo largo de la vida ha generado en las personas participantes un proceso de

transformación profunda. La experiencia les ha permitido reconocerse como sujetos capaces de seguir aprendiendo, una convicción que se reafirma continuamente en la práctica. Como consecuencia, se modifica también la percepción que tenían de sí mismos, lo cual repercute en la manera en que se relacionan con los demás y con su entorno. A través de la lectura, el diálogo y la reflexión compartida, han logrado superar barreras que históricamente los habían excluido tanto del acceso educativo como de la participación social (Confapea, 2012).

Para Aubert Simon et al. (2009) si se entiende que el aprendizaje se sustenta en las interacciones, entonces modificar dichas interacciones posibilita el avance en los aprendizajes de todos y todas. Esta perspectiva subraya la necesidad de impulsar la transformación de las relaciones y dinámicas comunicativas como punto de partida para fortalecer los procesos educativos y contribuir, en última instancia, a una transformación social más amplia.

La articulación de estos principios muestra que la tertulia literaria dialógica no solo es un espacio de diálogo democrático, sino también un escenario que favorece el desarrollo de habilidades lectoras complejas. La interacción igualitaria, la valoración de la diversidad y la construcción compartida de sentido generan condiciones propicias para ampliar la comprensión de los textos, fortalecer la argumentación y promover una lectura crítica y reflexiva.

1.3.4 Tertulia literaria dialógica en la educación

La lectura dialógica implica ampliar y diversificar los espacios y las relaciones a través de las cuales se desarrolla la lectura y relectura de los textos. Este enfoque propone incrementar no solo la cantidad de situaciones lectoras, sino también su variedad, generando oportunidades para que la lectura ocurra en distintos momentos y contextos (Aguilar i Ródenas, 2013). A diferencia de los enfoques tradicionales, donde la interacción se establece únicamente entre el estudiante y el texto, la concepción dialógica entiende la lectura como una actividad esencialmente social. Desde esta perspectiva, el significado se construye a través del intercambio entre todos los miembros del grupo, quienes comparten sus interpretaciones, dudas, experiencias y conocimientos previos (Valls et al., 2008). Esta forma de interacción amplía el horizonte interpretativo de los estudiantes y potencia su

capacidad de análisis, al promover la confrontación respetuosa de ideas y la construcción compartida de sentido.

Al integrarse en contextos escolares, la tertulia literaria dialógica amplía significativamente las oportunidades de lectura, ya que permiten a los estudiantes experimentar la comprensión como un proceso colectivo. Esta actuación educativa promueve la colaboración, la toma de la palabra y la escucha activa, elementos que resultan esenciales para fortalecer la competencia lectora y construir comunidades de aprendizaje en torno a la literatura en la educación primaria.

1.3.5 Dimensiones de las tertulias literarias dialógicas

A. Lectura e interpretación individual

Constituye el primer momento del proceso de lectura dialógica y se refiere a la aproximación personal que cada lector o lectora realiza frente al texto. En esta etapa, las personas construyen sus primeras impresiones, generan emociones, identifican elementos que les llaman la atención y establecen conexiones con sus experiencias previas. Esta fase es fundamental porque permite que cada participante movilice su bagaje cultural, su historia personal y sus esquemas de conocimiento, los cuales influyen en la manera en que el texto es comprendido. Lejos de ser un acto aislado, esta lectura inicial funciona como la base desde la cual posteriormente se desarrolla el intercambio dialógico (Cardini et al., 2021).

B. Reflexión intersubjetiva e interpretación colectiva

Corresponde al segundo momento del proceso, en el que las interpretaciones individuales son puestas en común y dialogadas con el resto del grupo. Esta fase transforma la lectura en una actividad esencialmente social, en la que el significado del texto se amplía, se contrasta y se reinterpreta a partir de las diversas voces que participan en la tertulia. La interacción dialógica permite que surjan nuevas perspectivas, que se cuestionen supuestos previos y que se generen comprensiones más profundas del contenido literario (Cardini et al., 2021).

C. Reflexión y reinterpretación por medio de la tertulia

Constituye el tercer momento del proceso y se caracteriza por la reconstrucción individual del significado del texto tras haber participado en el diálogo colectivo. En esta etapa, cada persona reelabora su interpretación inicial incorporando los aportes, argumentos

y perspectivas surgidos durante la interacción grupal. Este proceso de reinterpretación permite generar una comprensión más compleja y matizada del texto, ya que integra tanto la subjetividad personal como los sentidos contruidos colectivamente (Cardini et al., 2021).

Las tres dimensiones del proceso evidencian que la comprensión del texto evoluciona en cada etapa. Esta secuencia no solo potencia el razonamiento y la argumentación, sino que también moviliza procesos cognitivos clave para la lectura, como la inferencia, la elaboración de significados y la evaluación crítica.

1.3.6 Roles en la tertulia literaria dialógica

A. Moderador

La figura de la persona moderadora cumple la función de organizar el turno de palabra durante la tertulia. Conforme a los principios del aprendizaje dialógico (Flecha García, 1998), quien modera participa como un miembro más del grupo y no está legitimado para imponer su punto de vista, sino que debe garantizar que todas las personas puedan expresar sus argumentos en igualdad de condiciones. Además, la persona moderadora tiene la responsabilidad de favorecer una participación equitativa, dando prioridad en la palabra a quienes intervienen con menos frecuencia, con el fin de promover un diálogo más balanceado y democrático dentro de la tertulia (Confapea, 2012). El rol del moderador contribuye directamente al desarrollo de la competencia lectora, ya que garantiza que todas las voces participen y que las interpretaciones sean fundamentadas con base en el texto.

B. Participantes

Asumen el rol de protagonistas activos en el proceso de lectura y debate. Su función requiere una doble implicación: individual y colectiva. En una primera fase previa a la sesión, las estudiantes realizan la lectura autónoma del texto acordado y seleccionan de manera deliberada un fragmento, párrafo o palabra que les haya generado alguna resonancia emocional o cognitiva. Durante la ejecución de la tertulia, cuando el moderador les concede el turno, asumen la responsabilidad de leer textualmente el fragmento elegido y, acto seguido, argumentar los motivos de su elección. Esta exposición permite vincular el contenido literario con sus propias experiencias vitales, reflexiones críticas o contextos sociales. A partir de esta intervención inicial, se habilita un espacio de interacción libre y respetuosa donde las demás participantes pueden sumar opiniones, contrastar perspectivas

o plantear discrepancias argumentadas, materializando así la esencia de la construcción colectiva del conocimiento (Confapea, 2012).

1.3.7 Metodología de la tertulia literaria dialógica

A. Fases para el desarrollo de la tertulia literaria dialógica

La rigurosidad metodológica es clave para que la TLD tenga impacto. Confapea (2012) sistematizan este proceso en fases inalterables:

a. Selección democrática de la obra

El grupo elige qué obra literaria universal van a leer. Se exige que sean clásicos universales o recomendados por la comunidad literaria, porque garantizan calidad lingüística, profundidad temática y no subestiman la inteligencia cultural de los participantes.

b. Lectura previa individual

Los participantes leen en casa (o en un espacio asignado) el número de páginas acordado y, obligatoriamente, subrayan un párrafo o fragmento que les haya llamado la atención para compartirlo.

c. Desarrollo del diálogo presencial

Durante la sesión, el moderador pregunta quiénes han seleccionado fragmentos. Se sigue un orden: el participante lee su párrafo en voz alta y explica por qué lo eligió (creación de sentido). Luego, el moderador abre el turno para que el resto del grupo opine exclusivamente sobre ese fragmento, generando un debate basado en argumentos.

d. Adaptación curricular a la educación primaria

Si bien la formulación original de las Tertulias Literarias Dialógicas prioriza el uso exclusivo de clásicos de la literatura universal (Flecha García y Álvarez Cifuentes, 2016), en el contexto de la educación básica resulta pedagógicamente pertinente realizar una flexibilización curricular. Por ello, en esta investigación se integran relatos clásicos con literatura infantil contemporánea de alta calidad. Esta adaptación se justifica en la necesidad de asegurar la pertinencia cognitiva y socioafectiva de los textos, conectando de manera

directa con los intereses y la zona de desarrollo próximo de las estudiantes de cuarto grado, sin perder el rigor metodológico del diálogo igualitario.»

1.3.8 Impacto y beneficios de las tertulias literarias dialógicas

A. Impacto en la competencia lectora y el rendimiento académico

Las investigaciones concluyen que las TLD aceleran el aprendizaje instrumental. El macroproyecto europeo Includ-Ed Consortium (2011) demostró que la lectura de clásicos y el debate posterior aumentan significativamente la competencia lectora y la adquisición de vocabulario en poblaciones vulnerables. Ruiz-Eugenio et al. (2023) destacan que, al tener que argumentar sus interpretaciones, los estudiantes desarrollan una comprensión crítica del texto que trasciende la simple decodificación literal, lo que impacta positivamente en su rendimiento académico general.

B. Fomento del pensamiento crítico y la argumentación

Al fundamentarse en la racionalidad comunicativa y el diálogo crítico, las tertulias literarias dialógicas obligan a los estudiantes a justificar sus posturas. Ruiz-Eugenio et al. (2023) observaron empíricamente que los participantes mejoran su capacidad para construir argumentos sólidos y refutar opiniones desde el respeto. El grupo aprende a valorar las ideas por la validez del argumento presentado y no por quien lo emite, ejercitando un pensamiento reflexivo y autónomo.

C. Mejora de la convivencia, cohesión social y resolución de conflictos

Más allá de lo académico, el impacto social es profundo. Ramírez (2021) señala que compartir experiencias vitales ligadas a los textos clásicos genera empatía y solidaridad entre el alumnado. Asimismo, Soler Gallart (2004) demuestra que el hábito del diálogo igualitario se transfiere a la vida cotidiana de la escuela, dotando a los estudiantes de herramientas comunicativas para resolver conflictos de forma pacífica y mejorando notablemente el clima escolar.

1.3.9 Competencia lectora

Dentro del panorama pedagógico actual, el dominio lector se entiende como una entidad multifacética que articula facultades de índole cognitiva, lingüística, social y estratégica. A nivel global, la OCDE (2021) conceptualiza esta competencia como la aptitud para asimilar, emplear, juzgar y pensar críticamente en torno a los materiales impresos o digitales. Todo ello con el propósito de concretar metas individuales, enriquecer el bagaje cultural e impulsar una inserción dinámica en la vida comunitaria. Tal perspectiva enfatiza que el acto de leer trasciende la simple traducción de signos ortográficos, posicionándose más bien como un instrumento utilitario indispensable para interactuar eficazmente en múltiples escenarios cotidianos.

En la misma línea de ampliación conceptual, Oakhill y Cain (2012) plantean una visión centrada en la comprensión profunda del texto. Para las autoras, la competencia lectora implica que el lector pueda construir una representación coherente de la información escrita, integrando significados explícitos e implícitos a través de procesos inferenciales. Complementariamente, Perfetti (2007) sostiene que la competencia lectora depende de la calidad léxica, entendida como la precisión, fluidez y riqueza semántica con la que el lector reconoce y accede al significado de las palabras, lo que permite la construcción de significados globales del texto.

Por su parte, Burns et al. (2023) plantean que la competencia lectora debe entenderse como una dinámica interactiva donde convergen diversas facultades cognitivas y socioculturales que interactúan entre sí bajo la propuesta del “active view of reading”, coordinando decodificación, fluidez, vocabulario y estrategias cognitivas. Finalmente, Afflerbach (2016) concibe la competencia lectora como un conjunto articulado de habilidades y estrategias que el lector emplea para comprender y evaluar textos desde un enfoque metacognitivo, destacando el uso consciente de estrategias y el monitoreo de la comprensión.

Al considerar estas perspectivas teóricas, se evidencia que la competencia lectora involucra procesos complejos de construcción de significado que se ven fortalecidos en espacios dialógicos como la tertulia literaria dialógica. La interacción entre lectores permite contrastar puntos de vista, validar inferencias, profundizar en el contenido y desarrollar una postura crítica.

1.3.10 Procesos cognitivos de la competencia lectora

A. Localiza información

La habilidad de buscar y seleccionar texto relevante se vuelve crucial cuando el lector se enfrenta a múltiples fuentes y estructuras. El lector utiliza descriptores de texto como encabezados e información de la fuente para filtrar y elegir los datos pertinentes. Esta capacidad de selección es esencial para gestionar eficientemente la información y encontrar lo que realmente se necesita en el texto escrito (Perfetti, 2007).

B. Comprende la información

Para lograr una verdadera comprensión de un texto, el lector debe realizar un proceso activo que va más allá de la simple decodificación de palabras. Se logra en dos fases principales: adquirir una representación del significado literal (entender el mensaje directo y explícito) y la construcción de un texto integrado, donde el lector debe generar diversas inferencias para conectar las ideas y formar un todo coherente (Oakhill y Cain, 2012).

C. Evalúa y reflexiona

Para la OCDE (2021), un lector competente debe ser capaz de ir más allá del significado literal o inferido para evaluar y reflexionar críticamente sobre lo que lee.

Este es un proceso de orden superior que le permite analizar tanto el contenido como la forma del texto, siendo una habilidad fundamental para distinguir entre hechos y opiniones y juzgar la validez general de la información presentada, analizando el estilo, el punto de vista y las intenciones del autor (Zhang y Ke, 2020).

Estos procesos cognitivos se activan de forma natural durante la tertulia literaria. Al dialogar sobre pasajes, justificar interpretaciones, contrastar ideas y examinar argumentos, los participantes ejercitan habilidades lectoras esenciales que permiten avanzar hacia niveles superiores de comprensión.

1.3.11 Articulación argumentativa entre el Aprendizaje Dialógico y la Competencia Lectora del Currículo Nacional

Para superar el carácter descriptivo del marco teórico y fundamentar la validez metodológica del estudio, es imperativo establecer el puente científico que une la actuación educativa de la tertulia literaria dialógica con las dimensiones normativas de la competencia lectora. Bajo el enfoque sociocultural y la teoría del aprendizaje dialógico, la lectura se redefine; deja de ser un acto solitario de procesamiento cognitivo y se transforma en una práctica social situada, donde la interacción igualitaria y la intersubjetividad actúan como los verdaderos motores del desarrollo cognitivo del estudiante.

El aprendizaje dialógico, fundamentado en una interacción social horizontal, funciona como el andamiaje sociocultural imprescindible en la educación primaria. Cuando los estudiantes comparten, debaten y defienden sus interpretaciones en una tertulia, la inteligencia cultural colectiva se activa, permitiendo al alumno individual alcanzar niveles de procesamiento textual que no lograría de forma autónoma. De este modo, la dinámica interactiva de la tertulia literaria dialógica no se limita a ser un espacio de socialización, sino que se constituye como el mecanismo didáctico que dinamiza y potencia las capacidades específicas exigidas por el Currículo Nacional de la Educación Básica.

1.3.12 Competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" y su enfoque curricular

Según el Minedu (2016), esta competencia se concibe como una dinámica interactiva donde convergen el individuo, el documento escrito y el entorno sociocultural que rodea el acto de lectura. Este dominio exige que el alumno asuma un rol protagónico en la elaboración de sentidos, dado que su labor trasciende la simple traducción de signos o la asimilación de datos literales; por el contrario, requiere analizar profundamente el contenido y forjar un juicio propio al respecto. Durante esta acción, quien lee articula múltiples herramientas cognitivas, apoyándose simultáneamente en su bagaje literario previo y en su comprensión general de la realidad.

Para que el estudiante alcance a elaborar una interpretación profunda del material textual, es indispensable abordar la lectura desde su dimensión social y situada, reconociendo que esta dinámica evoluciona en el seno de variadas agrupaciones y matrices culturales.

1.3.13 Competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y su relación con la competencia lectora

La competencia lee diversos tipos de textos escritos en la lengua materna es un elemento de importancia para el desarrollo de la competencia lectora, ya que expone al lector a múltiples estructuras discursivas, propósitos comunicativos y niveles de complejidad. Tal como señala la UMC, la diversidad textual favorece el uso de estrategias diferenciadas de comprensión y permite ampliar las capacidades interpretativas necesarias para desenvolverse en contextos reales de lectura. En esta misma línea, investigaciones recientes han demostrado que el género del texto influye de manera directa en los procesos de comprensión, ya que exige del lector habilidades distintas para abordar textos narrativos, expositivos, informativos o literarios.

Bajo esta premisa, las concepciones cognitivas y globales en torno al dominio lector se articulan armónicamente con los lineamientos del currículo nacional, el cual asume el acto de leer como un ejercicio socioculturalmente contextualizado. Dicha convergencia pone de manifiesto que los encuentros literarios dialógicos constituyen el escenario óptimo para que el estudiantado active su bagaje previo, elabore interpretaciones profundas y potencie sus destrezas de lectura mediante dinámicas comunicativas reales.

1.3.14 Capacidades de la Competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y su relación con las tertulias literarias dialógicas

a. Obtiene información del texto escrito.

Este proceso implica que el estudiante pueda identificar, localizar y seleccionar información explícita presente en un texto, orientándose por un propósito de lectura determinado (Minedu, 2016). Esta capacidad se sustenta en los planteamientos de Cassany (2006), quien explica que este nivel literal es fundamental porque permite al lector construir una base sólida sobre la cual desarrollará procesos posteriores de interpretación y reflexión.

La tertulia literaria dialógica se vincula directamente con esta dimensión mediante la práctica metodológica de la lectura individual previa. Al exigir que el estudiante seleccione y marque de forma autónoma un párrafo o línea específica que haya llamado su atención para ser compartido en la sesión grupal, la actuación educativa estimula de forma natural la discriminación y localización de datos explícitos. Este ejercicio rompe con la recuperación

literal pasiva y tradicional, transformando la identificación de información en un acto consciente, selectivo y con un propósito comunicativo real para el estudiante.

b. Infiere e interpreta información del texto.

Corresponde a la construcción del significado global del texto. El estudiante relaciona la información explícita con aquella que no está directamente expresada, estableciendo inferencias que le permiten completar vacíos, deducir nuevos sentidos y comprender implicaciones más complejas (Minedu, 2016). Cassany (2006) sostiene que esta habilidad se asocia con la capacidad de leer entre líneas, es decir, interpretar aquello que el texto sugiere, pero no afirma de forma directa a través de la activación de conocimientos previos.

En el marco de la tertulia literaria dialógica, el aprendizaje dialógico actúa como un catalizador directo de esta dimensión inferencial. Durante el segundo momento de la tertulia (la reflexión intersubjetiva), la diversidad de perspectivas y la confrontación de interpretaciones obligan al lector a reevaluar sus hipótesis iniciales. La necesidad de justificar por qué un personaje actuó de determinada manera ante el grupo estimula los procesos de deducción, inducción y establecimiento de relaciones de causa-efecto, dado que el estudiante debe procesar los significados implícitos de la obra literaria a partir de las pistas del texto y de las experiencias compartidas por sus pares.

c. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

Este proceso exige que el estudiante adopte una postura distanciada y crítica frente a los textos, comparando y contrastando elementos formales y de contenido con sus conocimientos previos, con información procedente de otras fuentes y con su experiencia personal (Minedu, 2016). Este proceso se fundamenta en los aportes de Cassany y Castellá (2010), quienes destacan la importancia de evaluar críticamente los textos e identificar sesgos, así como en Solé (2012), quien sostiene que esta capacidad está estrechamente vinculada con la metacognición y la formulación de juicios fundamentados.

Esta dimensión crítica halla su máximo sustento operativo en los principios de igualdad dialógica, creación de sentido y transformación de la tertulia literaria dialógica. El espacio democrático y horizontal de la tertulia empodera a los estudiantes para emitir juicios de valor legítimos sobre el contenido y la forma del texto, vinculando la lectura literaria con sus propios contextos de vida. La reflexión y evaluación del texto dejan de ser una respuesta

mecánica a un cuestionario cerrado y se convierten en una postura crítica y ética, donde el estudiante juzga las acciones, valores y estructuras de la obra, consolidando la competencia lectora como una práctica social y ciudadana.

Estas dimensiones evidencian que la competencia lectora implica distintos niveles de procesamiento que van desde identificar información literal hasta evaluar y reflexionar críticamente sobre el contenido. La práctica dialógica de la tertulia literaria dialógica favorece cada uno de estos niveles, ya que los estudiantes localizan fragmentos relevantes, elaboran inferencias y argumentan valoraciones fundamentadas durante el intercambio de ideas.

1.3.15 Desempeños del 4º grado de primaria

Los desempeños de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” establecidos para este grado según el Programa Curricular de Educación Primaria (Minedu y Dirección General de Educación Básica Regular, 2016) son:

- Identifica información precisa y significativa en diferentes partes de un texto, distinguiéndola de datos parecidos, y elige detalles concretos en textos simples que presentan algunos elementos complejos y un vocabulario variado según el tema.
- Deduce rasgos que no se mencionan de manera directa sobre personajes, animales, objetos o lugares, y determina el sentido de palabras, frases o expresiones figuradas (como refranes o comparaciones), estableciendo vínculos entre intención y finalidad, así como entre tema y subtema a partir de información explícita e implícita.
- Predice el contenido de un texto basándose en indicios como subtítulos, colores, imágenes, índice, tipo de letra, negritas o subrayados, y contrasta la información con lo que va leyendo.
- Explica el tema, el propósito y las motivaciones de los personajes o personas, además de las comparaciones, personificaciones, enseñanzas y valores del texto, organizando y resumiendo la información.

- Opina sobre el contenido del texto, interpreta el uso de recursos textuales (mayúsculas, negritas, índice, tipografía, subrayado, etc.) y justifica sus preferencias al seleccionar o recomendar lecturas de acuerdo con sus intereses, necesidades y relación con otros textos, reflexionando sobre lo leído.

1.4 Definición de términos

1.4.1 Obtiene Información del Texto Escrito

Representa la capacidad fundamental del lector para identificar y ubicar datos, hechos, nombres, lugares y la secuencia de eventos que están explícitamente presentes en el texto. Es el punto de partida de la comprensión, donde el estudiante demuestra que puede rastrear y extraer información específica de la superficie textual para responder a preguntas literales (Cassany, 2006; Minedu, 2016).

1.4.2 Infiere e Interpreta Información del Texto

Es un proceso constructivo en el que el estudiante va más allá de lo literal para "leer entre líneas". Aquí, el lector utiliza las pistas del texto y su propio conocimiento para hacer deducciones lógicas, establecer relaciones de causa-efecto, interpretar el propósito del autor e identificar el tema central. Es la capacidad de construir el sentido global y profundo del texto (Cassany, 2006; Minedu, 2016).

1.4.3 Reflexiona y Evalúa la Forma y el Contenido del Texto

Corresponde al nivel más alto y crítico de la competencia. El lector se distancia del texto para examinarlo y emitir un juicio de valor. Implica opinar sobre las acciones de los personajes o las ideas del autor, justificar su postura con argumentos basados en el texto y en su experiencia, y evaluar la pertinencia de los recursos textuales utilizados (Cassany y Castella, 2010; Minedu, 2016).

1.4.4 Organización y Funcionamiento

Se refiere a la estructura y los procedimientos prácticos que aseguran que la tertulia se desarrolle de manera efectiva y coherente con sus principios. Comprende dos etapas: la lectura previa individual de los textos seleccionados y la puesta en común en un espacio de

diálogo horizontal, donde se amplía el vocabulario y se desarrollan competencias comunicativas (Confapea, 2012; Flecha García y Vargas, 2000).

1.4.5 Diálogo Igualitario

Es el principio central que distingue a la tertulia, estableciendo que todas las intervenciones son valoradas por la fuerza de sus argumentos, y no por la posición de poder o estatus académico de quien habla. Lo que determina la relevancia de una aportación es su capacidad para aportar al significado colectivo del texto (Flecha García y Álvarez Cifuentes, 2016).

1.4.6 Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental

Explica la doble finalidad de la tertulia: ser una experiencia profundamente personal y una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias académicas. La creación de sentido ocurre al conectar los grandes temas del libro con la vida de las estudiantes, mientras que el aprendizaje instrumental se refiere a la mejora medible de habilidades como vocabulario y argumentación, siendo impulsado por el compromiso emocional de las participantes (Flecha García y Vargas, 2000; Includ-Ed Consortium, 2011).

1.4.7 Aprendizaje Dialógico

Es el marco teórico y epistemológico que sustenta las interacciones en el aula contemporánea. Se define como el proceso de construcción del conocimiento que se produce a través de interacciones sociales y un diálogo igualitario, donde el peso de los argumentos se basa en pretensiones de validez (la fuerza de las razones) y no en posiciones de poder o jerarquía (Flecha, 2015).

1.4.8 Actuación Educativa de Éxito (AEE)

Son prácticas educativas avaladas por la comunidad científica internacional que han demostrado generar mejoras objetivas y significativas tanto en el aprendizaje instrumental (rendimiento académico) como en la convivencia escolar y la cohesión social. A diferencia de las "buenas prácticas" que suelen estar limitadas a un contexto específico, las AEE poseen un carácter universal y transferible, garantizando resultados positivos independientemente del nivel socioeconómico o cultural del entorno en el que se apliquen, debido a que se fundamentan en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 2015).

PARTE II

METODOLOGÍA

2.1 Variables de la investigación.

2.1.1 Variable independiente

A. Tertulia Literaria Dialógica

Es una actuación educativa de éxito que consiste en una conversación grupal estructurada en torno a obras maestras de la literatura universal, donde los participantes comparten y debaten sus interpretaciones a través de un diálogo igualitario para construir un significado colectivo (Flecha García y Álvarez Cifuentes, 2016).

2.1.2 Variable dependiente

A. Competencia Lectora

Capacidad integral de un individuo que permite a la persona procesar, aplicar, ponderar y asumir una postura frente al material textual, buscando con ello concretar sus aspiraciones, expandir su horizonte cognitivo y ejercer una participación ciudadana plena (OCDE, 2021).



2.1.3 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable dependiente

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Competencia Lectora	Es la capacidad del individuo para comprender, utilizar, evaluar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus propios objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad (OCDE, 2021).	La competencia lectora será medida a través de los puntajes obtenidos en una prueba de competencia lectora (pretest y posttest) elaborada en base a las capacidades del Currículo Nacional. Dicho instrumento se aplicará a las estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Santa Rosa antes y después de participar en las Tertulias Literarias Dialógicas, para comprobar el nivel de logro (inicio, proceso, logro esperado) en cada una de sus dimensiones.	Obtiene información del texto escrito.	Identifica información precisa y significativa en diferentes partes de un texto, distinguiéndola de datos parecidos, y elige detalles concretos en textos simples que presentan algunos elementos complejos y un vocabulario variado según el tema.
			Infiere e interpreta información del texto.	Deduce rasgos que no se mencionan de manera directa sobre personajes, animales, objetos o lugares, y determina el sentido de palabras, frases o expresiones figuradas (como refranes o comparaciones), estableciendo vínculos entre intención y finalidad, así como entre tema y subtema a partir de información explícita e implícita.
				Predice el contenido de un texto basándose en indicios como subtítulos, colores, imágenes, índice, tipo de letra, negritas o subrayados, y contrasta la información con lo que va leyendo.
			Reflexiona y evalúa la Forma, el contenido y el contexto del texto.	Explica el tema, el propósito y las motivaciones de los personajes o personas, además de las comparaciones, personificaciones, enseñanzas y valores del texto, organizando y resumiendo la información.
				Opina sobre el contenido del texto, interpreta el uso de recursos textuales (mayúsculas, negritas, índice, tipografía, subrayado, etc.) y justifica sus preferencias al seleccionar o recomendar lecturas de acuerdo con sus intereses, necesidades y relación con otros textos, reflexionando sobre lo leído.

Nota. Elaboración propia en base a la OCDE (2021) y Minedu (2016).

Tabla 2*Operacionalización de la variable independiente*

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Tertulia Literaria Dialógica	Es una actuación educativa de éxito que consiste en la construcción conjunta de significado y conocimiento a partir del diálogo sobre las mejores creaciones de la literatura universal. Se fundamenta en los siete principios del aprendizaje dialógico, donde los participantes, a través de un diálogo igualitario, comparten sus reflexiones sobre el texto leído, transformando su comprensión del mismo y su propio entorno (Flecha García y Álvarez Cifuentes, 2016)	La variable se aplicará mediante la implementación de un programa de sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas, dirigido a las estudiantes de cuarto grado de la I.E.50003 Santa Rosa. El programa se desarrollará con una frecuencia semanal durante un bimestre escolar.	Lectura e interpretación individual	Identifica y selecciona fragmentos del texto que le resultan significativos durante la lectura individual. Relaciona el contenido leído con experiencias personales, conocimientos previos o emociones iniciales. Expresa una primera interpretación personal basada en su propia comprensión del texto. Demuestra autonomía y seguridad al reconocer que su interpretación individual es válida para compartir en el diálogo.
			Reflexión intersubjetiva e interpretación colectiva	Comparte su interpretación personal con el grupo explicando el fragmento elegido. Escucha activamente las aportaciones de los demás y muestra apertura a otras perspectivas. Analiza y contrasta ideas propias y ajenas para profundizar la comprensión del texto. Justifica sus opiniones con argumentos basados en el texto, contribuyendo a la interpretación colectiva.
			Reflexión y reinterpretación por medio de la tertulia	Modifica o amplía su interpretación inicial integrando aportes surgidos del intercambio grupal. Explica la nueva comprensión alcanzada, evidenciando cómo influyó el diálogo colectivo. Argumenta su reinterpretación final utilizando ideas propias y contribuciones del grupo. Demuestra habilidades críticas y reflexivas al evaluar, comparar y reconstruir el sentido del texto.

Nota. Elaboración propia en base a Cardini et al. (2021) y Flecha García y Álvarez Cifuentes (2016).

2.2 Método de investigación

2.2.1 Enfoque de investigación

El presente estudio adoptó un paradigma metodológico de corte cuantitativo, cuya naturaleza radica en la valoración objetiva y la cuantificación rigurosa de la realidad educativa a través del procesamiento de métricas. Dicha perspectiva resulta idónea para determinar el grado de asociación entre los constructos analizados, someter a contrastación empírica las premisas planteadas y formular inferencias con validez poblacional, operando siempre bajo márgenes de error estadísticamente controlados.

De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2023) el enfoque cuantitativo busca describir, explicar y predecir los fenómenos a partir del uso de instrumentos estandarizados que garantizan la validez y confiabilidad de los resultados.

2.2.2 Tipo de investigación

El estudio se enmarcó dentro del tipo de investigación aplicada, ya que su propósito principal es resolver una problemática concreta del contexto educativo.

Como señalan Haro Sarango et al. (2024) este tipo de investigación está orientado a dar solución a problemáticas concretas mediante la implementación del conocimiento teórico en escenarios reales.

2.2.3 Alcance o nivel de investigación

El nivel de alcance definido para esta indagación fue de carácter explicativo. Tomando como referencia los postulados de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2023), este tipo de estudios trasciende la simple caracterización de variables o la exploración de vínculos superficiales; su fin último radica en esclarecer la causalidad detrás de los fenómenos analizados. Bajo esta premisa teórica, el presente trabajo se enfocó en comprobar el efecto directo y las variaciones que produce la implementación de la tertulia literaria dialógica sobre el progreso de la competencia lectora en el grupo de estudiantes. Al tratarse de un diseño preexperimental de grupo único, este nivel explicativo no busca establecer leyes de causalidad pura o absoluta, debido a las restricciones metodológicas intrínsecas para aislar

variables extrañas, sino centrarse en comparar y determinar las diferencias estadísticas netas entre las mediciones del pretest y postest.

2.2.4 Diseño de investigación

El diseño seleccionado para este estudio fue preexperimental, específicamente el diseño de un solo grupo con pretest y postest. Este diseño se eligió debido a las características contextuales de la investigación y a la naturaleza inicial del estudio, que buscó explorar la diferencia de la intervención antes de aplicar modelos más complejos o controlados.

Según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2023), los diseños preexperimentales se caracterizan por su bajo nivel de control de variables externas, pero resultan útiles en entornos educativos donde no siempre es posible constituir grupos equivalentes o aleatorizados.

G	O₁	X	O₂
----------	----------------------	----------	----------------------

Donde **G** representó al grupo único de estudiantes de cuarto grado; **O₁** constituyó la observación inicial o pretest para diagnosticar el nivel en la competencia; **X** establece el estímulo o variable independiente, correspondiente al programa pedagógico basado en las Tertulias Literarias Dialógicas; y **O₂** simbolizó la observación final o postest efectuada tras concluir la intervención para medir las mejoras logradas.

2.2.5 Método específico

El método general que guio la investigación fue el método científico, entendido como el conjunto de procedimientos lógicos, sistemáticos y ordenados que permiten descubrir y contrastar conocimientos empíricos válidos (Bunge, 2014). Asimismo, se empleó de manera específica el método hipotético-deductivo. Según la propuesta de (Bernal Torres et al., 2016), este método específico parte de una observación de la realidad para plantear un problema, formula hipótesis teóricas explicativas y, posteriormente, deduce consecuencias verificables mediante la contrastación empírica para confirmar o refutar las suposiciones iniciales.

2.3 Población y muestra

2.3.1 Población

Para el presente estudio, la unidad poblacional quedó definida por el grupo total de menores que cursaban el cuarto grado de primaria dentro de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa, localizada en el ámbito distrital, provincial y regional del Cusco. Tomando como base la documentación validada por la administración de la institución educativa, la población ascendió a 29 estudiantes femeninas.

Tabla 3

Población de estudio

Grado y sección	Número de estudiantes
Cuarto grado – U	29

Nota. Datos extraídos del Siagie.

2.3.2 Muestra

Contempló a las 29 estudiantes asignadas al cuarto año de educación básica, correspondientes a la sección “U” de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa, quienes participaron de manera directa en la aplicación del programa de la tertulia literaria dialógica y contaron con el consentimiento y permiso correspondiente de sus tutores legales. La selección de este grupo se justificó por su accesibilidad, disponibilidad y pertinencia pedagógica respecto a los objetivos de la investigación.

Se establecieron como criterios de inclusión a aquellas estudiantes matriculadas formalmente en la sección de cuarto grado "U" durante el año escolar 2025, que asistieron regularmente a las sesiones de aprendizaje, que registraron una asistencia regular superior al 80%, que contaron con el consentimiento informado debidamente firmado por sus padres o apoderados y que completaron las evaluaciones correspondientes de la investigación. Como criterios de exclusión se consideraron a aquellas estudiantes que presentaron traslados de matrícula o retiros definitivos de la institución antes de concluir el periodo experimental, así como aquellas que por motivos de inasistencia no rindieron alguna de las dos evaluaciones principales correspondientes al pretest o postest.

Tabla 4*Porcentaje de asistencia escolar regular de las estudiantes (Fase de selección de muestra)*

Estudiante	Porcentaje de asistencia escolar mensual				
	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
SR-E1	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E2	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E3	90%	100%	85%	100%	100%
SR-E4	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E5	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E6	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E7	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E8	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E9	100%	100%	90%	100%	100%
SR-E10	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E11	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E12	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E13	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E14	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E15	95%	100%	100%	100%	100%
SR-E16	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E17	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E18	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E19	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E20	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E21	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E22	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E23	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E24	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E25	100%	100%	100%	100%	100%
SR-E26	100%	100%	95%	100%	100%
SR-E27	100%	95%	100%	100%	100%
SR-E28	100%	100%	100%	85%	100%
SR-E29	100%	100%	100%	100%	100%

Nota. Los porcentajes de asistencia fueron calculados a partir de los registros mensuales de asistencia estudiantil, excluyendo feriados no programados y suspensiones de labores en días lectivos. Asimismo, las tardanzas fueron consideradas como asistencia para el cálculo porcentual.

Tabla 5*Muestra de estudio*

Grado de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa.	Número de estudiantes
Cuarto grado – U	29

Nota. Datos extraídos del Siagie.

2.3.3 Tipo de muestreo

Dada la naturaleza y el volumen de la población, se optó por un muestreo censal. Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2023), en estudios donde el universo de sujetos es reducido y delimitado, resulta riguroso y conveniente abarcar a toda la población. Bajo esta premisa, la muestra equivale al 100 % de la población objetivo, quedando constituida por

las 29 estudiantes de la sección "U". La elección de este grupo se sustenta en su tamaño manejable, lo que permitió la participación total del aula sin necesidad de recurrir a procesos de aleatorización.

2.3.4 Unidad de análisis

Se definió de manera individual, correspondiendo a cada una de las alumnas matriculadas en el cuarto año, sección "U", de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa, quienes experimentaron de manera directa la implementación de la variable independiente en el aula.

La determinación de esta unidad de análisis respondió a criterios de homogeneidad educativa y madurez cognitiva, asegurando que cada estudiante de manera individual presentara las condiciones curriculares idóneas para interactuar con las lecturas clásicas propuestas en el programa.

2.4 Procedimientos, técnicas e instrumentos de recojo de información

2.4.1 Técnica de recolección de datos

Se optó por utilizar la evaluación como técnica principal. Para operativizarla, se empleó como instrumento una prueba de desempeño diseñada para medir y analizar características específicas de las estudiantes, tales como sus habilidades cognitivas vinculadas a la competencia lectora. Este instrumento estuvo fundamentado en una base científica rigurosa, lo que garantizó que los resultados obtenidos fueron confiables y válidos. La validez estadística de las pruebas implica que sus resultados están respaldados por procedimientos matemáticos que aseguran la precisión de las mediciones, y que las herramientas han sido cuidadosamente normadas para ser aplicadas de manera objetiva en diferentes contextos (Suarez Pérez et al., 2022).

2.4.2 Instrumento de recolección de información

El instrumento de medición empleado en la investigación fue una prueba para medir la competencia lectora seleccionada formalmente del repositorio de evaluaciones diagnósticas del Minedu.

A. Caracterización del pretest

En cuanto a la evaluación de entrada, la herramienta elaborada para medir el desempeño de la competencia lectora en el grupo de análisis exhibió la siguiente estructura técnica e instrumental:

a. Título del instrumento. Kit de evaluación Entrada 1 Demostrando lo que aprendimos: Comunicación, Primer trimestre, Cuarto grado – Primaria (Minedu et al., 2019a).

b. Objetivo del Instrumento. Determinar el grado de desarrollo de la capacidad lectora en escolares del cuarto grado de primaria, empleando para ello reactivos de selección múltiple e ítems de respuesta libre.

c. Variable medida. Competencia lectora.

d. Dimensiones evaluadas.

- Obtiene información escrita del texto.
- Infiere e interpreta información del texto.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.

e. Estructura y medición

Constó de 20 ítems calificados mediante una escala dicotómica (0 = Inadecuada, 1 = Adecuada). El tiempo de aplicación asignado fue de una hora pedagógica equivalente a 45 minutos de forma estrictamente individual.

f. Escala de categorización de resultados

La puntuación total obtenida por cada estudiante en la muestra se clasificó formalmente para facilitar su respectiva interpretación cualitativa y estadística. Se estructuró una tabla de categorización basada en los rangos mínimos y máximos alcanzables, permitiendo ubicar el desempeño lector general y por dimensiones dentro de los niveles correspondientes. Se precisa que la variable dependiente presenta 4 niveles de logro, mientras que las 3 dimensiones solo presentan 3 niveles de logro.

Tabla 6*Categorización de la variable dependiente - pretest*

Variable / Dimensión	Puntaje	Categorización (nivel)
Variable: Competencia lectora.	20	Logro destacado
	16 a 19	Logro esperado
	11 a 15	En proceso
	0 a 10	En inicio
Dimensión 1: Obtiene información del texto escrito.	5 a 6	Logro esperado
	3 a 4	En proceso
	0 a 2	En inicio
Dimensión 2: Infiere e interpreta información del texto.	8 a 10	Logro esperado
	4 a 7	En proceso
	0 a 3	En inicio
Dimensión 3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	4	Logro esperado
	2 a 3	En proceso
	0 a 1	En inicio

Nota. Elaboración propia tomando de base a Minedu (2019a).**B. Caracterización del postest**

En cuanto a la evaluación de entrada, la herramienta elaborada para medir el desempeño de la competencia lectora en el grupo de análisis exhibió la siguiente estructura técnica e instrumental:

a. Denominación del instrumento. Kit de evaluación salida Demostrando lo que aprendimos: Comunicación, Tercer trimestre, Cuarto grado – Primaria (Minedu et al., 2019b).

b. Objetivo del Instrumento. Determinar el grado de desarrollo de la capacidad lectora en escolares del cuarto grado de primaria, empleando para ello reactivos de selección múltiple e ítems de respuesta libre.

c. Variable medida. Competencia lectora.

d. Dimensiones evaluadas.

- Obtiene información escrita del texto.
- Infiere e interpreta información del texto.

- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.

e. Estructura y medición

Constó de 20 ítems calificados mediante una escala dicotómica (0 = Inadecuada, 1 = Adecuada), con un tiempo de aplicación estandarizado de 45 minutos bajo la modalidad individual.

C. Escala de categorización de resultados

Para mantener la consistencia interna y la validez metodológica de la investigación, las puntuaciones del posttest se procesaron empleando los mismos rangos de evaluación que la prueba de entrada, garantizando la comparabilidad directa de los datos cuantitativos obtenidos de la muestra. Asimismo, se precisa que la variable dependiente presenta cuatro niveles de logro, mientras que las tres dimensiones solo presentan tres niveles de logro.

Tabla 7

Categorización de la variable dependiente - posttest

Variable / Dimensión	Puntaje	Categorización
Variable: Competencia lectora.	20	Logro destacado
	16 a 19	Logro esperado
	11 a 15	En proceso
	0 a 10	En inicio
Dimensión 1: Obtiene información del texto escrito.	5 a 6	Logro esperado
	3 a 4	En proceso
	0 a 2	En inicio
Dimensión 2: Infiere e interpreta información del texto.	8 a 10	Logro esperado
	4 a 7	En proceso
	0 a 3	En inicio
Dimensión 3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	4	Logro esperado
	2 a 3	En proceso
	0 a 1	En inicio

Nota. Elaboración propia tomando de base a Minedu (2019b).

2.4.3 Técnicas de procesamiento de datos

Los datos recopilados a través del pretest y posttest fueron tabulados inicialmente en una base de datos de Microsoft Excel para su ordenamiento. Posteriormente, la información fue exportada al software estadístico IBM SPSS (versión 27), con el cual se ejecutó la estadística descriptiva (cálculo de frecuencias y porcentajes) y la estadística inferencial. Para el contraste de hipótesis, se aplicó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon, estableciendo un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %.

2.5 Validación y confiabilidad de los instrumentos

2.5.1 Validación

Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2023), un recurso es válido siempre que logre cuantificar genuinamente la dimensión que se ha propuesto investigar. Bajo este precepto, las pruebas de comprensión lectora administradas a la muestra (pretest y posttest) se expusieron al dictamen de profesionales calificados para ratificar su contenido. Este filtro técnico buscó certificar que los reactivos guarden estricta coherencia, inteligibilidad y correspondencia con las directrices de aprendizaje del Ministerio de Educación peruano. La concordancia de criterio entre dichos magistrados se procesó aplicando el estadístico V de Aiken. Este índice evalúa matemáticamente el grado de acuerdo sobre atributos fundamentales del instrumento, utilizando para su cálculo la fórmula que se detalla a continuación:

$$V = \frac{\sum s}{n(c - 1)}$$

donde:

V: coeficiente V de Aiken.

$\sum s$: Sumatoria de todos los SI asignada por los jueces.

n : número de expertos.

c : número de categorías

El coeficiente V toma valores entre 0 y 1; cuanto más cercano sea a 1, mayor será el grado de acuerdo entre los expertos y, por tanto, mayor la evidencia de validez de contenido.

A. Validación de contenido del pretest

Para el pretest, se procesó la evaluación de pertinencia emitidas por tres jueces calificados. Las concordancias cuantitativas se tabularon reactivo por reactivo para el cálculo final del coeficiente formal de validez.

Tabla 8

Coeficiente V de Aiken por juez - pretest

ÍTEM	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3
1	¿Sobre qué trata principalmente este afiche?	1	1	1
2	¿A quién está dirigido principalmente este afiche?	1	1	1
3	¿Por qué el autor del afiche usó la imagen de un león y no la de otro animal?	1	1	1
4	¿Crees que el afiche logrará que se venda más ese champú? ¿Por qué?	1	1	1
5	¿Cuál de las siguientes ideas del texto serviría para apoyar la opinión de Érika?	1	1	1
6	¿En cuál de los siguientes países vive el colibrí?	1	1	1
7	¿Por qué es difícil seguir con la vista al colibrí?	1	1	1
8	¿Por qué el glotón logra caminar rápido en la nieve?	1	1	1
9	Relaciona con una línea cada animal con sus características.	1	1	1
10	¿De qué trata principalmente este texto?	1	1	1
11	Relaciona con una línea la pregunta con la respuesta correcta.	1	1	1
12	Coloca los números 1, 2, 3 y 4 para indicar la secuencia de los hechos.	1	1	1
13	¿Cuál de las siguientes palabras significa lo mismo que recursos en la oración?	1	1	1
14	¿De qué trata principalmente este texto?	1	1	1
15	¿Para qué fue escrito este texto?	1	1	1
16	¿Qué ocurre primero en esta historieta?	1	1	1
17	En la historieta, el zorro dice que dejará deslumbrados a todos en el pueblo. ¿A qué se refiere el zorro?	1	1	1
18	¿Cómo era el zorro de la historieta?	1	1	1
19	Al principio de la historia, ¿por qué el zorro decía que era feo?	1	1	1
20	¿Te parece correcto lo que hizo el zorro para dejar de ser feo?	1	1	1
V de Aiken del instrumento prueba de competencia lectora		1	Consenso fuerte	

Nota. Datos extraídos de la ficha de validación de instrumento.

Los resultados de las fichas de validación se analizaron mediante el cálculo matemático del coeficiente V de Aiken, obteniéndose un valor promedio absoluto de $V = 1.00$, lo cual confirmó metodológicamente la existencia de un consenso fuerte y un nivel de validez perfecto para la aplicación del pretest.

B. Validación de contenido del postest

Para la evaluación final de la competencia lectora se repitió el procedimiento con los tres expertos metodológicos, asegurando la concordancia instrumental del postest.

Tabla 9

Coeficiente V de Aiken por juez - postest

ÍTEM	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3
1	Según el texto, ¿qué se tiene que hacer después de retirar el huevo del envase?	1	1	1
2	¿Por qué el huevo aumenta de tamaño?	1	1	1
3	Según el texto, ¿cuánto tiempo necesitarías para realizar el experimento?	1	1	1
4	¿Cuál sería un mejor título para el texto?	1	1	1
5	¿Por qué a Arturo NO le funcionó el experimento?	1	1	1
6	Según el texto, ¿por qué pican los mosquitos?	1	1	1
7	¿Qué significa “blancos perfectos”?	1	1	1
8	¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	1	1	1
9	¿De qué trata este párrafo?	1	1	1
10	Según el texto, ¿quién tiene más posibilidades de ser picado por los mosquitos?	1	1	1
11	Según el texto, ¿cómo son los suelos donde crecen las plantas carnívoras?	1	1	1
12	¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	1	1	1
13	Según el texto, ¿por qué han desaparecido algunas especies de plantas carnívoras?	1	1	1
14	¿De qué trata principalmente este texto?	1	1	1
15	Según el texto, ¿cómo atrapa a su presa esta planta carnívora?	1	1	1
16	¿Qué hizo el zorro cuando descubrió que era un perro el que hacía el quiquiriquí?	1	1	1
17	Según el texto, ¿cuál es la principal característica del perro que no sabía ladrar?	1	1	1
18	Según el texto, ¿por qué el zorro se acercó al lugar donde se encontraba el perro?	1	1	1
19	¿De qué trata principalmente el cuento?	1	1	1
20	Luego de huir, el zorro contó lo que le sucedió en la granja. ¿Cuál sería su versión de esta historia si contara la verdad?	1	1	1
V de Aiken del instrumento prueba de competencia lectora		1	Consenso fuerte	

Nota. Datos extraídos de la ficha de validación de instrumento.

El análisis estadístico final del postest arrojó un valor de $V = 1.00$, lo cual reflejó de igual manera un sólido nivel de consenso fuerte entre los jueces especialistas, declarando el instrumento formalmente apto para su administración experimental.

2.5.2 Confiabilidad

Se determinó mediante el coeficiente de consistencia interna Kuder-Richardson (KR-20). Se comprobó que este estadístico es el idóneo para pruebas de rendimiento escolar cuyos reactivos se procesan bajo puntuaciones dicotómicas. Este estadístico evaluó la coherencia con la que los ítems midieron de forma homogénea el constructo conceptual de la competencia lectora, ofreciendo una estimación matemática precisa de la estabilidad temporal de las evaluaciones (Suarez Pérez et al., 2022).

Tabla 10

Escala de interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad

Rango	Magnitud
0,81 al 1,00	Muy alta
0,61 al 0,80	Alta
0,41 al 0,60	Moderada
0,21 al 0,40	Baja
0,01 al 0,20	Muy baja

Nota. Fuente: (Suarez Pérez et al., 2022).

La fórmula general es la siguiente:

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{\sigma^2} \right)$$

Donde:

r_{tt} representó el coeficiente de confiabilidad general del instrumento; n constituyó el número total de ítems estructurados en la evaluación; p será la proporción de respuestas correctas o adecuadas por cada reactivo; q denota la proporción de respuestas inadecuadas o incorrectas; y σ^2 es la varianza total calculada a partir de las puntuaciones globales registradas en la prueba.

A. Confiabilidad pretest

Tabla 11

Confiabilidad del instrumento - Pretest

Variable dependiente	Magnitud del coeficiente de confiabilidad	Número de ítems
Competencia lectora	0,943	20

El nivel de confiabilidad computado para el instrumento arrojó un valor de 0.943. Con base en los criterios psicométricos estandarizados, este resultado indicó una confiabilidad muy alta, garantizando la precisión de la medición inicial.

B. Confiabilidad posttest

Tabla 12

Confiabilidad del instrumento - Posttest

Variable dependiente	Magnitud del coeficiente de confiabilidad	Número de ítems
Competencia lectora	0,841	20

El nivel de confiabilidad computado para el instrumento arrojó un valor de 0.841. Este coeficiente confirmó matemáticamente una magnitud muy alta de consistencia interna para el posttest, descartando errores de medición y validando técnicamente el recojo de los datos definitivos del estudio.

2.6 Aspectos éticos

En esta investigación se aseguró el pleno respeto a la integridad y el buen nombre de las estudiantes, evitando cualquier situación que pudiera afectar sus derechos personales o su dignidad. Como parte de este compromiso ético, se garantizó que todas las personas encuestadas o entrevistadas participaran de manera voluntaria y con pleno conocimiento de los propósitos académicos del estudio, los cuales les fueron explicados de forma clara y transparente antes de su participación. El consentimiento informado fue un componente esencial del proceso, lo que aseguró que las estudiantes estuvieran plenamente conscientes de su papel en la investigación y que su decisión de colaborar fuera completamente libre.

Además, se estableció un manejo responsable y confidencial de los datos personales recolectados, implementando medidas estrictas para proteger su privacidad y prevenir cualquier uso indebido de la información proporcionada. Esto incluyó el resguardo adecuado

de los datos, los cuales solo fueron utilizados con fines académicos y dentro del marco de los objetivos establecidos para el estudio.

Por último, y en consonancia con los principios éticos y las normas vigentes, se garantizó el respeto a la autoría de los trabajos académicos consultados. En cumplimiento del reglamento de la EESP Santa Rosa, la información presente en esta investigación fue citada de manera rigurosa siguiendo las directrices del sistema APA, asegurando así la transparencia, la integridad académica y el reconocimiento adecuado de las ideas y trabajos de otros autores.



PARTE III

RESULTADOS

3.1 Análisis descriptivo

3.1.1 Análisis descriptivo pretest

Análisis descriptivo de la variable dependiente

Para establecer el estado inicial de la variable dependiente, se procedió a procesar las calificaciones obtenidas en el pretest. Los datos cuantitativos derivados del instrumento permitieron caracterizar el nivel de partida de las unidades de análisis antes de la ejecución del programa pedagógico.

Tabla 13

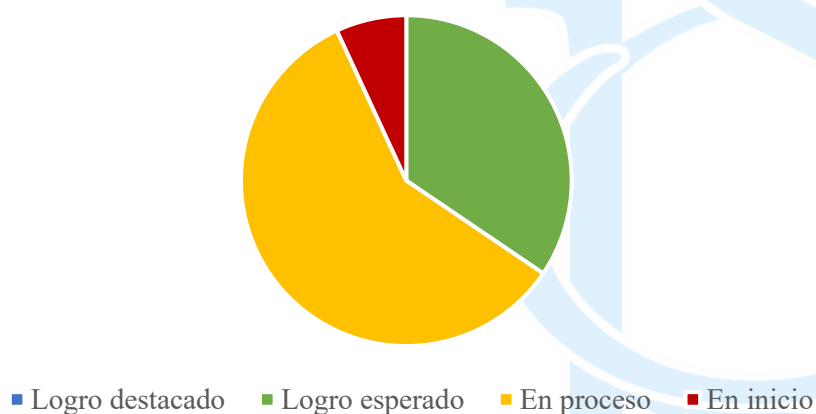
Frecuencias y porcentajes obtenidos del pretest de la variable dependiente

Categorización	Pretest	
	f	%
Logro destacado	0	0%
Logro esperado	10	34%
En Proceso	17	59%
En Inicio	2	7%

Nota. Datos obtenidos del pretest. Los valores porcentuales han sido normalizados con aproximación a la unidad.

Figura 1

Gráfico circular de la distribución en porcentajes de los niveles de logro en el pretest de la variable dependiente



Los hallazgos empíricos derivados de la medición inicial de la variable competencia lectora permiten caracterizar de manera objetiva el perfil de entrada de la muestra evaluada. Al analizar los datos en la Tabla 13 (ver Figura 1), se constata una marcada concentración de la muestra en el nivel En proceso, el cual agrupa a un cincuenta y nueve por ciento de las participantes, cifra que representa a un total de 17 estudiantes. Desde una perspectiva psicopedagógica y de acuerdo con el desarrollo cognitivo correspondiente al cuarto grado de primaria, este comportamiento métrico denota que la mayoría de las estudiantes manifestaba un dominio intermedio y en vías de consolidación respecto a los desempeños normativos exigidos para su ciclo. Ello evidencia dificultades para responder con plena autonomía ante tareas que demandan la integración fluida de los procesos de localización, deducción y enjuiciamiento de la información escrita.

En orden de representatividad, un treinta y cuatro por ciento de las estudiantes, equivalente a 10 evaluadas, se situó en el nivel denominado Logro esperado. Este segmento muestral demostró poseer de forma preliminar los esquemas conceptuales y las habilidades instrumentales básicas para interactuar de manera regular con las tipologías textuales propuestas para su grado, ajustándose satisfactoriamente a las expectativas curriculares básicas. En contraposición, el análisis descriptivo identificó que un siete por ciento de la población de estudio, correspondiente a 2 participantes, se ubicó en el rango inferior catalogado como En inicio. Dicho grupo minoritario evidenció limitaciones severas para resolver los ítems de la evaluación diagnóstica, reflejando barreras persistentes para consolidar el umbral mínimo de comprensión requerido en su nivel formativo. Finalmente, resulta altamente significativo precisar que ninguna de las participantes, es decir, el cero por ciento de la muestra, logró acceder al nivel de Logro destacado en esta fase inicial.

En síntesis, el análisis integrado de la línea de base revela que un sesenta y seis por ciento global de las estudiantes (obtenido mediante la adición de los rangos En inicio y En proceso) presentaba necesidades pedagógicas latentes en sus habilidades de lectura. Estos resultados confirman que el grupo de estudio manifestaba un perfil diagnóstico uniforme antes del desarrollo de la experiencia pedagógica, configurando un marco analítico de naturaleza estrictamente descriptiva que servirá para contrastar de manera rigurosa las variaciones observadas antes y después en el informe final.

Análisis descriptivo de la dimensión 1

Tabla 14

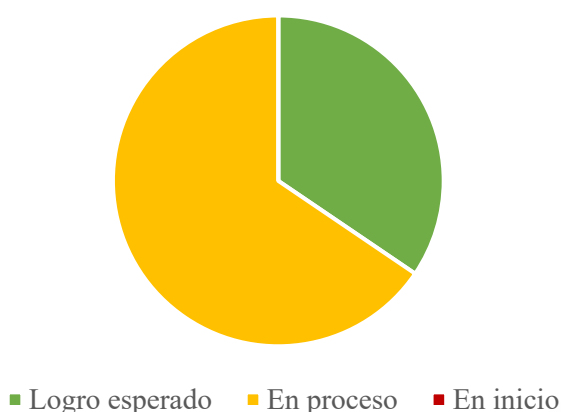
Frecuencias y porcentajes obtenidos del pretest de la dimensión 1

Categorización	Pretest	
	f	%
Logro esperado	10	34%
En Proceso	19	66%
En Inicio	0	0%

Nota. Datos obtenidos del pretest. Los valores porcentuales han sido normalizados con aproximación a la unidad.

Figura 2

Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el pretest de la dimensión 1



Los resultados descriptivos asociados a la primera dimensión de la variable, la cual evalúa la capacidad de las estudiantes para identificar, localizar y extraer datos explícitos en los textos proporcionados, evidencian un comportamiento muestral concentrado en los niveles intermedios y superiores de la escala. Conviene precisar que, para esta dimensión, el rango de Logro esperado se alcanza con una puntuación de 5 a 6 puntos, En proceso de 3 a 4 puntos, y En inicio de 0 a 2 puntos.

Al examinar los datos sistematizados en la Tabla 14 (ver Figura 2), se observa que la mayor representatividad de la muestra se sitúa en el nivel En proceso, el cual agrupa a un sesenta y seis por ciento de las participantes, cifra que equivale a un total de 19 estudiantes. Desde la perspectiva de la evaluación formativa para el cuarto grado de primaria, este indicador devela que la mayoría de las niñas poseía habilidades para reconocer elementos

superficiales o evidentes del texto, tales como nombres de personajes, escenarios o secuencias temporales lineales; no obstante, manifestaban inconsistencias al enfrentarse a textos extensos, discontinuos o con estructuras gramaticales complejas, requiriendo aún de un andamiaje continuo para consolidar la destreza de rastreo literal con rapidez y precisión.

Por otra parte, un treinta y cuatro por ciento de las evaluadas, correspondiente a un grupo de 10 estudiantes, alcanzó el nivel de Logro esperado. Este segmento de la muestra demostró un desempeño idóneo y autónomo en la resolución de tareas de recuperación de información explícita, manifestando una competencia óptima para discriminar datos específicos en los textos seleccionados para el diagnóstico. Finalmente, el análisis descriptivo constató que el cero por ciento de las participantes se ubicó en el nivel En inicio. El hecho de que ninguna estudiante se encuentre en este rango inferior denota que el grupo poseía una base elemental homogénea de decodificación literal antes de la ejecución de la propuesta pedagógica.

En conclusión, el perfil diagnóstico de la Dimensión 1 devela que, si bien la totalidad de las estudiantes superó el umbral crítico del nivel de inicio, más de las dos terceras partes del aula presentaba oportunidades de mejora para fijar y automatizar los procesos de localización de información explícita. Estos hallazgos de carácter estrictamente exploratorio delimitan el punto de partida técnico para valorar, en las fases posteriores del informe, las variaciones observadas antes y después en este componente fundamental de la competencia lectora.



Análisis descriptivo de la dimensión 2

Tabla 15

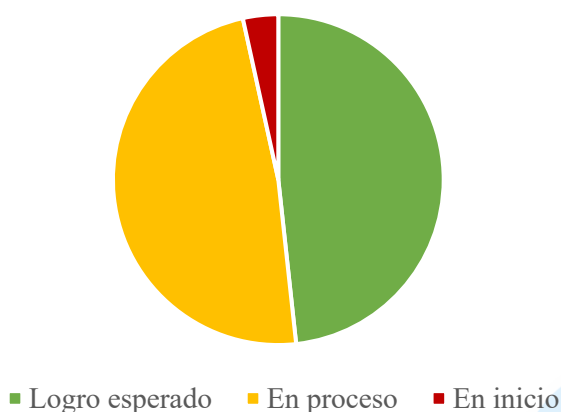
Frecuencias y porcentajes obtenidos del pretest de la dimensión 2

Categorización	Pretest	
	f	%
Logro esperado	14	48%
En Proceso	14	48%
En Inicio	1	3%

Nota. Datos obtenidos del pretest. Los valores porcentuales han sido normalizados con aproximación a la unidad, la suma da 99% por la pérdida de decimales en el redondeo exacto de la muestra, como dictan las normas estadísticas.

Figura 3

Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el pretest de la dimensión 2



Los resultados descriptivos pertenecientes a la segunda dimensión, la cual examina las capacidades cognitivas de las estudiantes para formular hipótesis, deducir relaciones no explícitas y dotar de un sentido integrado al texto, evidencian una distribución bimodal y simétrica en los rangos intermedios y superiores.

Al examinar la información cuantitativa detallada en la Tabla 15 (ver Figura 3), se constata una equivalencia exacta entre las categorías de Logro esperado y En proceso. Cada uno de estos niveles concentra a un cuarenta y ocho por ciento de la muestra evaluada, lo que representa a 14 estudiantes por cada estrato. El hecho de que casi la mitad del grupo se ubique en el nivel En proceso refleja que una porción significativa de las niñas de cuarto grado manifestaba una destreza incipiente para realizar deducciones básicas, pero experimentaba limitaciones cuando la información requería abstraer el tema central, deducir

la intención del autor, establecer relaciones de causa-efecto complejas o comprender expresiones en sentido figurado o irónico.

De forma paralela, el otro cuarenta y ocho por ciento de la muestra situado en Logro esperado demuestra que un grupo equivalente de estudiantes poseía de manera preliminar las estructuras conceptuales necesarias para ir más allá de la superficie literal del texto, resolviendo con éxito las tareas inferenciales propuestas en la evaluación diagnóstica. Por último, se identificó que un cuatro por ciento de la población de estudio, correspondiente a una sola participante, se ubicó en el rango de En inicio, manifestando marcadas barreras para procesar información implícita elemental.

En síntesis, la caracterización diagnóstica de la Dimensión 2 expone un escenario donde la gran mayoría de las estudiantes superó el nivel más bajo de la escala. No obstante, al encontrarse un cuarenta y ocho por ciento de la muestra en la fase intermedia de proceso, se corrobora la existencia de un margen relevante de optimización en los procesos de abstracción e interpretación, consolidando una línea base rigurosa y libre de lenguaje causal para examinar las variaciones observadas antes y después en el reporte de tesis.



Análisis descriptivo de la dimensión 3

Tabla 16

Frecuencias y porcentajes obtenidos del pretest de la dimensión 3

Categorización	Pretest	
	f	%
Logro esperado	0	0%
En Proceso	29	100%
En Inicio	0	0%

Nota. Datos obtenidos del pretest. Los valores porcentuales han sido normalizados con aproximación a la unidad.

Figura 4

Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el pretest de la dimensión 3



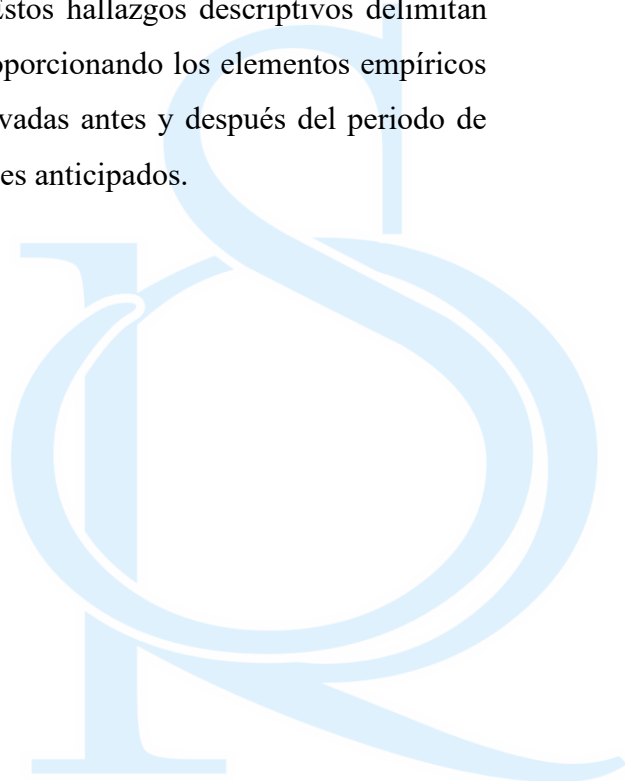
Los resultados descriptivos concernientes a la tercera dimensión, orientada a examinar las capacidades de orden cognitivo superior que facultan a las estudiantes para asumir una postura crítica, juzgar el contenido de los textos y relacionarlos con sus propias experiencias o contextos, revelan un comportamiento estadísticamente homogéneo y concentrado de manera absoluta en el rango intermedio de la escala. Es oportuno precisar que, conforme a las directrices institucionales, esta dimensión se evalúa sobre un puntaje máximo de 4 puntos, donde el nivel de Logro esperado exige una puntuación perfecta de 4 puntos, En proceso abarca de 2 a 3 puntos, y En inicio comprende de 0 a 1 punto.

Al examinar la distribución de los datos tabulados en la Tabla 16 (ver Figura 4), se constata de forma contundente que el cien por ciento de la muestra evaluada, correspondiente a la totalidad de las 29 estudiantes de cuarto grado de primaria, se concentró

unánimemente en la categoría de En proceso. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva y la pedagogía de la lectura para este ciclo, este hallazgo denota que las estudiantes poseían un nivel de partida uniforme, caracterizado por la aptitud para emitir opiniones iniciales o manifestar posturas afectivas básicas frente a un texto; sin embargo, presentaban limitaciones generalizadas para argumentar sus puntos de vista de manera sólida, evaluar de forma crítica la validez de la información o discernir las intenciones del autor y los aspectos estructurales del texto, requiriendo un acompañamiento estratégico para consolidar esta habilidad crítico-reflexiva.

Inspirado en esta homogeneidad, el análisis descriptivo evidenció que tanto el nivel de Logro esperado como el nivel En inicio registraron un cero por ciento de representatividad, lo que equivale a ninguna estudiante ubicada en dichos extremos de la escala de valoración vigesimal. La ausencia de estudiantes en el nivel En inicio confirma que el grupo poseía las nociones mínimas necesarias para interactuar reflexivamente con la lectura, mientras que la falta de participantes en el nivel de Logro esperado pone de relieve que la capacidad de evaluación profunda y argumentación crítica no se encontraba desarrollada de forma autónoma en ninguna de las niñas en este momento de la investigación.

En conclusión, la caracterización diagnóstica de la Dimensión 3 expone un escenario de partida completamente lineal y estandarizado, en el cual el grupo total de estudio manifestaba necesidades de aprendizaje idénticas. Estos hallazgos descriptivos delimitan con rigurosidad técnica la línea base del estudio, proporcionando los elementos empíricos para contrastar posteriormente las variaciones observadas antes y después del periodo de intervención pedagógica sin incurrir en juicios causales anticipados.



3.1.2 Análisis descriptivo posttest

Tras la culminación del programa pedagógico basado en las Tertulias Literarias Dialógicas, se procedió a administrar el posttest para cuantificar las diferencias ocurridas en la variable dependiente y en sus respectivas dimensiones. Los datos descriptivos recolectados permitieron analizar el nivel de consolidación de las habilidades lectoras en la muestra de estudio.

Análisis descriptivo de la variable dependiente

Tabla 17

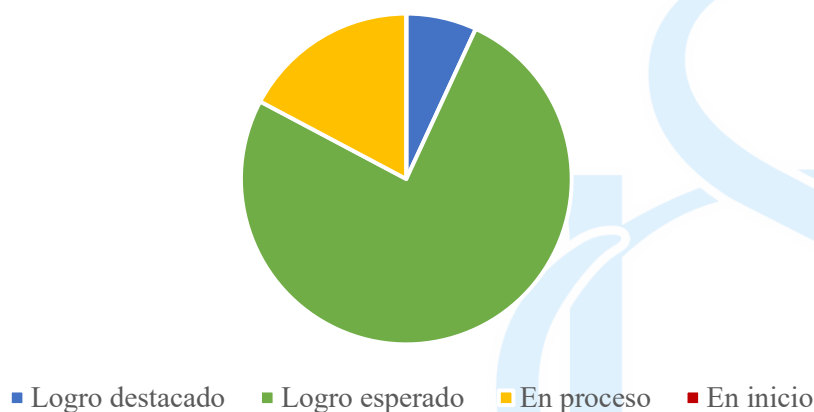
Frecuencias y porcentajes obtenidos del posttest de la variable dependiente

Categorización	Posttest	
	f	%
Logro destacado	2	7%
Logro esperado	22	76%
En Proceso	5	17%
En Inicio	0	0%

Nota: Datos obtenidos del posttest. Los valores porcentuales han sido normalizados con aproximación a la unidad.

Figura 5

Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el posttest de la variable dependiente

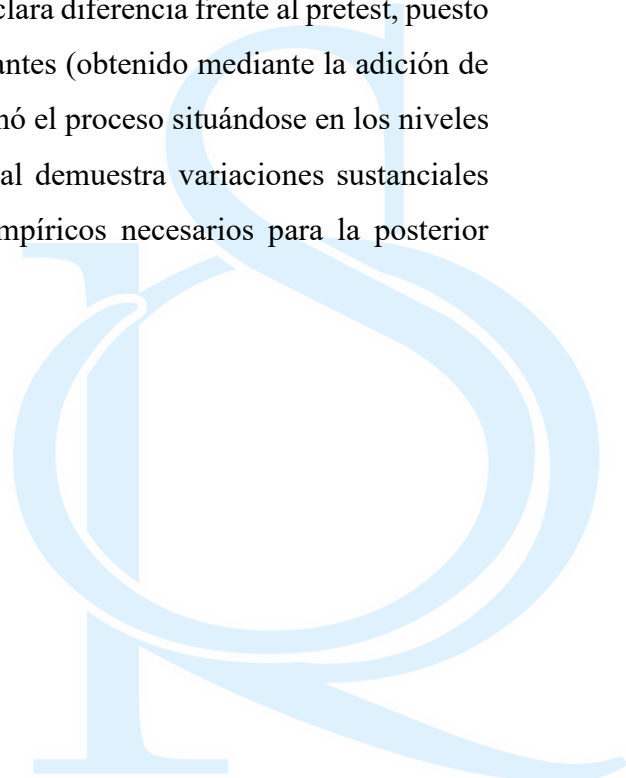


Los hallazgos empíricos derivados de la segunda medición cuantitativa permiten caracterizar el perfil de salida de la muestra en cuanto al nivel de la competencia lectora. Al evaluar los datos organizados en la Tabla 17 (ver Figura 5), se evidencia una diferencia sustancial en la distribución de las estudiantes de cuarto grado de primaria, denotando un

desplazamiento mayoritario hacia las categorías superiores de la escala vigesimal. La mayor concentración del grupo evaluado se sitúa en el nivel de Logro esperado, el cual agrupa a un setenta y seis por ciento de las participantes, cifra que equivale a un total de 22 estudiantes. Desde una perspectiva pedagógica, este porcentaje refleja que la gran mayoría de las niñas consolidó una diferencia a favor en el manejo regular y suficiente de las capacidades analíticas requeridas para interactuar de forma óptima con los textos escritos propios de su nivel escolar.

De manera complementaria, se registra la aparición de un siete por ciento de la muestra en el rango superior denominado Logro destacado, correspondiente a 2 estudiantes. Este segmento de la población del estudio demostró una marcada diferencia en la resolución de la prueba de salida, manifestando una alta eficiencia e idoneidad conceptual al resolver tareas complejas de interpretación y argumentación crítica. Por otro lado, la categoría intermedia calificada como En proceso experimentó una reducción notable en su representatividad, congregando únicamente a un diecisiete por ciento del total de la muestra, lo que equivale a 5 estudiantes.

Finalmente, es sumamente relevante constatar que, en el nivel inferior, catalogado como En inicio, se registró un cero por ciento de representatividad, lo que implica la ausencia total de estudiantes en este rango de vulnerabilidad académica durante la evaluación final. En síntesis, el análisis descriptivo del postest devela una clara diferencia frente al pretest, puesto que un ochenta y tres por ciento global de las estudiantes (obtenido mediante la adición de los rangos Logro esperado y Logro destacado) culminó el proceso situándose en los niveles idóneos de la competencia. El perfil descriptivo final demuestra variaciones sustanciales respecto a la línea de base, aportando los datos empíricos necesarios para la posterior ejecución del contraste comparativo e inferencial.



Análisis descriptivo de la dimensión 1

Tabla 18

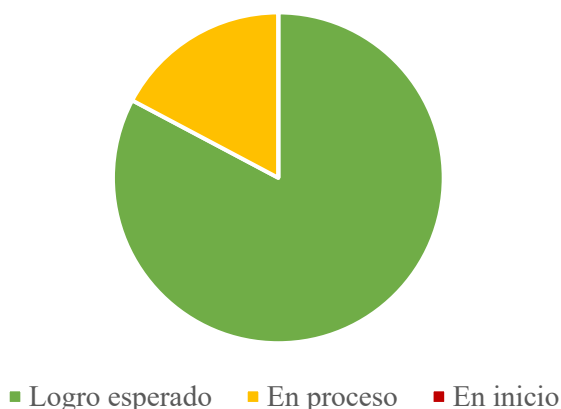
Frecuencias y porcentajes obtenidos del postest de la dimensión 1

Categorización	Postest	
	f	%
Logro esperado	24	83%
En Proceso	5	17%
En Inicio	0	0%

Nota. Datos obtenidos del postest. Los valores porcentuales han sido normalizados con aproximación a la unidad.

Figura 6

Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el postest de la dimensión 1



Los hallazgos numéricos correspondientes a la fase final de la primera dimensión, centrada en la ubicación y extracción de datos explícitos en los textos escritos, reflejan una notable diferencia cuantitativa respecto a la distribución inicial del aula. Conviene precisar que, bajo los baremos del estudio, esta dimensión se evalúa en el nivel de Logro esperado con un puntaje de 5 a 6 puntos, En proceso de 3 a 4 puntos, y En inicio de 0 a 2 puntos.

Al revisar los datos de la Tabla 18 (ver Figura 6), se observa que la mayor concentración del grupo de cuarto grado de primaria se trasladó de forma masiva hacia la categoría superior. Específicamente, un ochenta y tres por ciento de la muestra, lo que representa a un total de 24 estudiantes, se ubicó en el rango de Logro esperado. Este comportamiento estadístico pone de manifiesto una clara diferencia positiva en la precisión y rapidez con la que las niñas logran discriminar información literal, consolidando la destreza de rastreo en

textos de variada extensión y complejidad estructural sin requerir de un andamiaje externo permanente.

Por otro lado, el nivel catalogado como En proceso registró una reducción significativa en su representatividad, congregando únicamente a un diecisiete por ciento del total de la muestra, lo que equivale a 5 estudiantes. Este desplazamiento de frecuencias indica que la mayoría de las participantes que inicialmente se encontraban en una fase intermedia de consolidación consiguieron superar de manera regular las inconsistencias diagnósticas asociadas a la discriminación de datos. En continuidad con esta tendencia, el rango de En inicio se mantuvo con un cero por ciento de representatividad, confirmando que ninguna estudiante finalizó el estudio en la escala inferior de rendimiento.

En conclusión, los datos descriptivos del postest para la Dimensión 1 evidencian una marcada diferencia distributiva a favor de las escalas superiores, puesto que más de las cuatro quintas partes del aula se situaron en el nivel idóneo de desempeño. Estas variaciones observadas respecto a la línea de base quedan registradas de manera puramente analítica, sentando los fundamentos empíricos para el posterior contraste formal en el apartado inferencial del informe de tesis.

Análisis descriptivo de la dimensión 2

Tabla 19

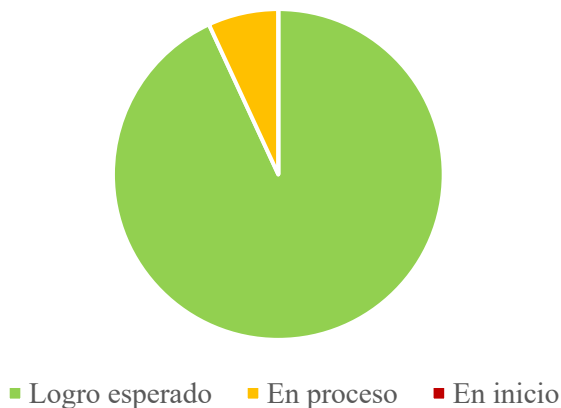
Frecuencias y porcentajes obtenidos del postest de la dimensión 2

Categorización	Postest	
	f	%
Logro esperado	27	93%
En Proceso	2	7%
En Inicio	0	0%

Nota: Datos obtenidos del postest. Los valores porcentuales han sido normalizados con aproximación a la unidad.

Figura 7

Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el posttest de la dimensión 2



Los resultados descriptivos pertenecientes a la fase final de la segunda dimensión, la cual evalúa las operaciones cognitivas requeridas para formular hipótesis y deducir aspectos no explícitos en la lectura, exhiben una marcada diferencia en la organización interna de los datos en comparación con la etapa diagnóstica. Es necesario recordar que, para esta dimensión, el rango de Logro esperado comprende de 8 a 10 puntos, En proceso de 5 a 7 puntos, y En inicio de 0 a 4 puntos.

Al examinar la información cuantitativa detallada en la Tabla 19 (ver Figura 7), se constata una concentración mayoritaria y predominante en el extremo superior de la escala de valoración. Específicamente, el noventa y tres por ciento de la muestra, cifra que equivale a un total de 27 estudiantes de cuarto grado de primaria, se ubicó en el nivel de Logro esperado. Desde un punto de vista pedagógico, este valor denota una diferencia sustancial en la capacidad del grupo para establecer conexiones de causa y efecto complejas, identificar el tema central y discernir el doble sentido o las intenciones del autor en los textos impresos de manera autónoma.

En contraposición a la simetría observada en el pretest, el nivel catalogado como En proceso experimentó un descenso rotundo en su representatividad, congregando únicamente a un siete por ciento de las participantes, lo que representa a 2 estudiantes. Este cambio en las frecuencias indica que casi la totalidad de las niñas que iniciaron la experiencia en la fase intermedia de consolidación lograron transitar hacia el rango óptimo de desempeño. Asimismo, el rango inferior denominado En inicio reportó un cero por ciento de

representatividad, lo que equivale a ninguna estudiante, confirmando la superación de las barreras críticas detectadas de manera preliminar en una participante.

En síntesis, la caracterización descriptiva del posttest para la Dimensión 2 devela una clara diferencia a favor de los niveles más altos de logro, con más del noventa por ciento del aula situado en la categoría idónea de desempeño. Estas variaciones se presentan de forma estrictamente empírica, estructurando la base de datos necesaria para el posterior análisis comparativo e inferencial.

Análisis descriptivo de la dimensión 3

Tabla 20

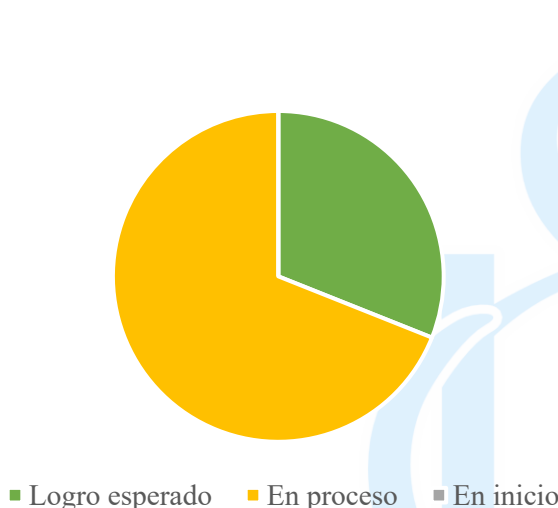
Frecuencias y porcentajes obtenidos del posttest de la dimensión 3

Categorización	Posttest	
	f	%
Logro esperado	9	31%
En Proceso	20	69%
En Inicio	0	0%

Nota. Datos obtenidos del posttest. Los valores porcentuales han sido normalizados con aproximación a la unidad.

Figura 8

Gráfico circular de la distribución en porcentaje de los niveles de logro en el posttest de la dimensión 3



Los hallazgos descriptivos obtenidos en la fase final de la tercera dimensión, la cual examina las capacidades de orden cognitivo superior necesarias para asumir una postura crítica frente a la lectura y evaluar la estructura formal del texto, exhiben una diferencia distributiva relevante en comparación con la homogeneidad absoluta registrada en la etapa

diagnóstica. Conviene precisar que, para esta dimensión, evaluada sobre un máximo de 4 puntos, el nivel de Logro esperado exige una puntuación perfecta de 4 puntos, En proceso comprende de 2 a 3 puntos, y En inicio abarca de 0 a 1 punto.

Al examinar la información cuantitativa detallada en la Tabla 20 (ver Figura 8), se constata que la mayor representatividad de la muestra de cuarto grado de primaria continúa situándose en la categoría intermedia de En proceso, concentrando a un sesenta y nueve por ciento de las participantes, lo que equivale a un grupo de 20 estudiantes. Desde una perspectiva pedagógica, esta distribución devela que la mayor parte del aula consolidó capacidades para dictaminar la validez interna del texto y emitir juicios de valor básicos con mayor regularidad que en la evaluación inicial, manteniéndose en un rango de consolidación activa de sus habilidades argumentativas.

Por otra parte, el análisis descriptivo registra una diferencia importante mediante la aparición de un treinta y un por ciento de las evaluadas en el nivel de Logro esperado, estrato que agrupa a un total de 9 estudiantes. Este desplazamiento de frecuencias hacia el extremo superior denota que casi un tercio del aula adquirió de manera preliminar la autonomía suficiente para contrastar la intención del autor, juzgar de forma crítica los aspectos formales de la tipología textual y sustentar sus opiniones con argumentos estructurados. Finalmente, la categoría de En inicio reportó un cero por ciento de representatividad, confirmando que ninguna de las participantes culminó el estudio en el rango inferior de rendimiento crítico.

En conclusión, los datos descriptivos del postest para la Dimensión 3 evidencian una clara diferencia frente al pretest, rompiendo la concentración lineal previa a través del tránsito de un grupo significativo de estudiantes hacia la escala óptima de evaluación crítica. Estas variaciones se presentan de manera puramente empírica y exploratoria, completando de forma rigurosa la fase descriptiva de las dimensiones del estudio.

3.1.3 Análisis descriptivo comparativo

Análisis descriptivo comparativo de los resultados de la variable dependiente

El objetivo general de esta investigación se centró en Determinar la influencia de la tertulia literaria dialógica en el desarrollo de la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

Tabla 21

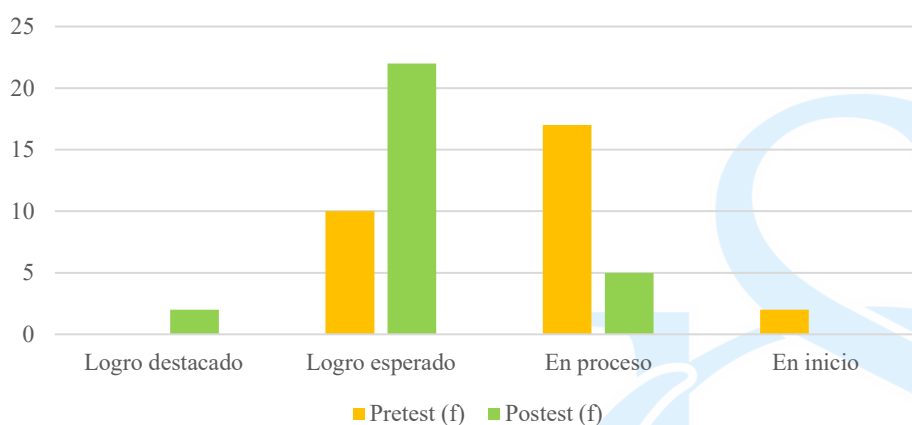
Comparativo de frecuencias y porcentajes del nivel de la variable dependiente antes y después de la tertulia literaria dialógica

Categorización	Pretest (f)	Pretest (%)	Postest (f)	Postest (%)
Logro destacado	0	0%	2	7%
Logro esperado	10	34%	22	76%
En proceso	17	59%	5	17%
En inicio	2	7%	0	0%

Nota. Elaboración propia a partir de la consolidación de los resultados del pretest y postest.

Figura 9

Gráfico de barras agrupadas de los niveles de logro en la variable dependiente (Pretest y postest)



Interpretación

Al confrontar los datos recopilados en los dos momentos de la investigación, consignados en la Tabla 21 (ver Figura 9), se evidencia una notable variación en la distribución de las frecuencias en el grupo de cuarto grado de primaria. En la evaluación inicial, la muestra exhibía un perfil predominantemente intermedio y bajo, con un cincuenta y nueve por ciento de las estudiantes en el nivel En proceso y un siete por ciento en el rango de En inicio. Esta

configuración inicial contrasta con los resultados de la evaluación final, donde la categoría de En inicio se redujo al cero por ciento de representatividad y el nivel En proceso descendió significativamente hasta alcanzar un diecisiete por ciento, lo que equivale a solo 5 estudiantes.

Este desplazamiento longitudinal se refleja en el incremento de los rangos superiores de la escala vigesimal. El nivel de Logro esperado, que inicialmente agrupaba al treinta y cuatro por ciento de las participantes (10 estudiantes), registró un incremento substancial en la medición final, alcanzando un setenta y seis por ciento de representatividad (22 estudiantes). Asimismo, se observa la aparición de un siete por ciento de la muestra en la categoría de Logro destacado (2 estudiantes), rango que se encontraba completamente deshabitado durante el diagnóstico de entrada.

El análisis integrado de estas variaciones descriptivas devela una clara diferencia a favor en el rendimiento global de la competencia lectora al finalizar el periodo de estudio. El ochenta y tres por ciento global de las estudiantes situadas entre los niveles esperado y destacado al cierre de la experiencia pedagógica frente al sesenta y seis por ciento que se ubicaba en situación de proceso o inicio al comenzar el año, aporta indicios descriptivos de cambio, cuya significancia estadística será evaluada formalmente en el apartado inferencial.

3.1.4 Análisis descriptivo comparativo de los resultados de la variable “Obtiene información escrita del texto escrito”

El primer objetivo específico de esta investigación se centró en comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

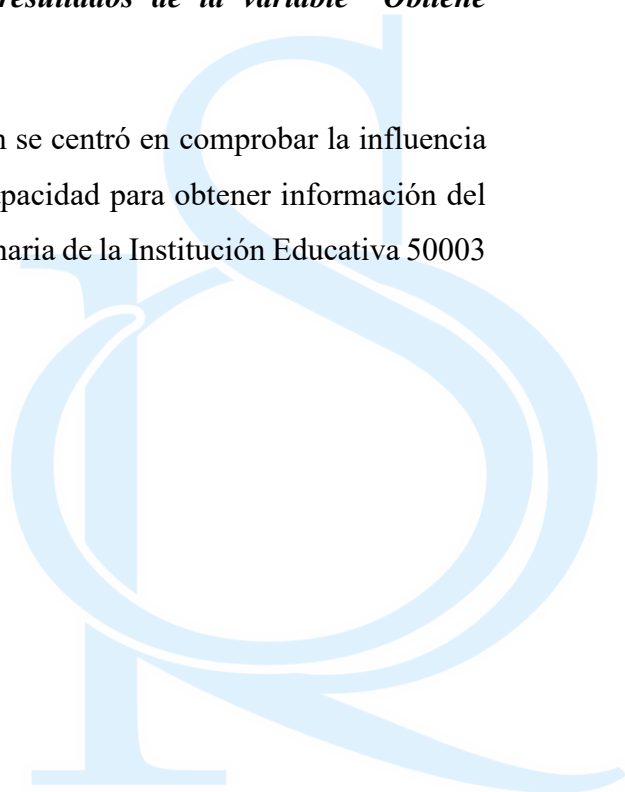
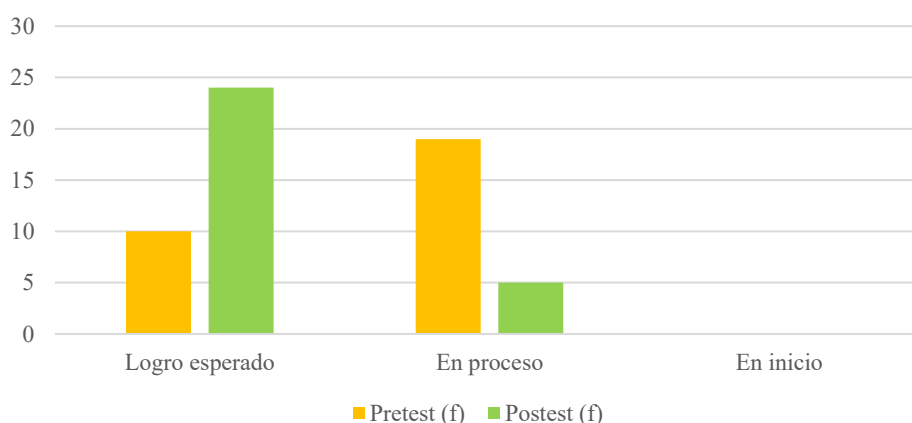


Tabla 22*Comparativo de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 1*

Categorización	Pretest (f)	Pretest (%)	Postest (f)	Postest (%)
Logro esperado	10	34%	24	83%
En proceso	19	66%	5	17%
En inicio	0	0%	0	0%

Nota. Elaboración propia a partir de la consolidación de los resultados del pretest y postest.

Figura 10*Gráfico de barras agrupadas de los niveles de logro en la dimensión 1***Interpretación**

El análisis descriptivo comparativo de la primera dimensión, centrado en los procesos de localización y extracción de datos explícitos, devela una reconfiguración favorable en la matriz de distribución del aula. Según se aprecia en la Tabla 22 (ver Figura 10), la línea base del pretest mostraba a una mayoría del sesenta y seis por ciento (19 estudiantes) en la categoría de En proceso, frente a un treinta y cuatro por ciento (10 estudiantes) en Logro esperado. Al ejecutar la medición final, se constata una diferencia distributiva marcada: el nivel de Logro esperado se elevó sustancialmente hasta concentrar al ochenta y tres por ciento de la muestra (24 estudiantes), mientras que el nivel En proceso experimentó una contracción simétrica, reduciéndose al diecisiete por ciento (5 estudiantes). El rango de En inicio se mantuvo inalterado en cero por ciento en ambos momentos. Estos cambios descriptivos muestran que las participantes consolidaron de forma mayoritaria la capacidad de discriminar datos literales con autonomía, superando las intermitencias analíticas detectadas en el diagnóstico inicial.

Análisis descriptivo comparativo de los resultados de la dimensión “Infiere e interpreta información del texto”

El segundo objetivo específico de esta investigación se centró en comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

Tabla 23

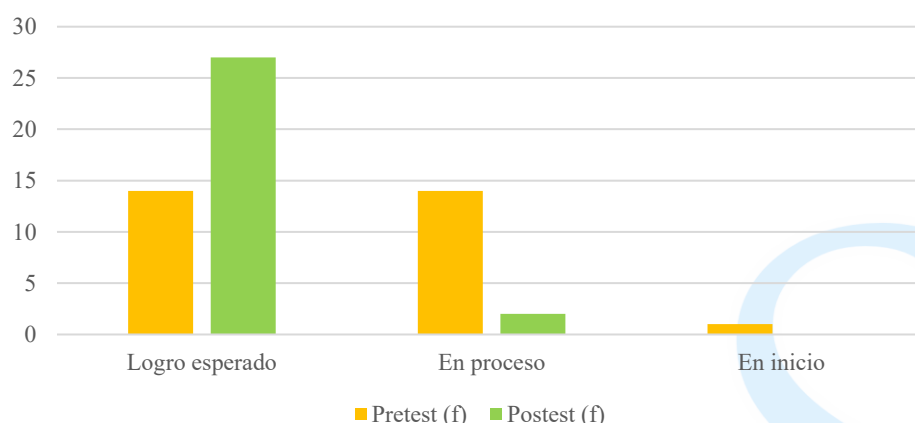
Comparativo de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 2

Categorización	Pretest (f)	Pretest (%)	Postest (f)	Postest (%)
Logro esperado	14	48%	27	93%
En proceso	14	48%	2	7%
En inicio	1	4%	0	0%

Nota: Elaboración propia a partir de la consolidación de los resultados del pretest y postest.

Figura 11

Gráfico de barras agrupadas de los niveles de logro en la dimensión 2



Interpretación

Al evaluar los componentes de la segunda dimensión en la Tabla 23 (ver Figura 11), encargada de medir los procesos de deducción e integración del sentido global del texto, se observa una marcada diferencia entre la fase inicial y la final. El perfil simétrico y bimodal del pretest, que distribuía al grupo en partes iguales de cuarenta y ocho por ciento tanto en Logro esperado como En proceso (14 estudiantes por nivel) junto a un cuatro por ciento En inicio, transitó hacia una concentración casi absoluta en el extremo superior. En el postest, el noventa y tres por ciento de la muestra (27 estudiantes) alcanzó el nivel de Logro esperado,

mientras que la categoría En proceso se contrajo a un siete por ciento (2 estudiantes) y el nivel En inicio se redujo por completo al cero por ciento. Esta variación empírica denota que la casi totalidad de las estudiantes de cuarto grado de primaria logró consolidar habilidades de mayor complejidad cognitiva, tales como la deducción de intenciones comunicativas y la abstracción del tema central.

Análisis descriptivo comparativo de los resultados de la dimensión 3

El tercer objetivo específico de esta investigación se centró en comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.

Tabla 24

Comparativo de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 3

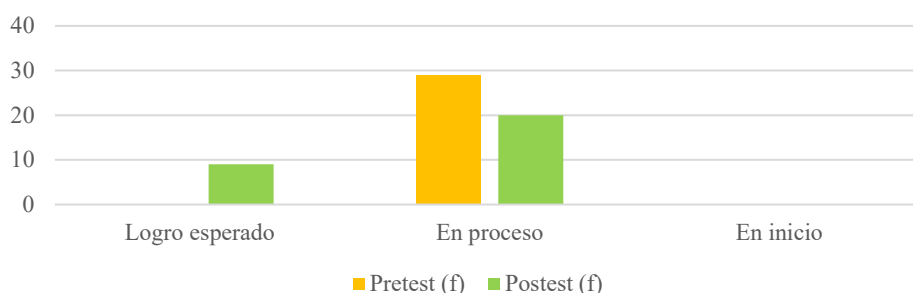
Categorización	Pretest (f)	Pretest (%)	Postest (f)	Postest (%)
Logro esperado	0	0%	9	31%
En proceso	29	100%	20	69%
En inicio	0	0%	0	0%

Nota. Elaboración propia a partir de la consolidación de los resultados del pretest y postest.



Figura 12

Gráfico de barras agrupadas de los niveles de logro en la dimensión 3



Interpretación

El contraste de la tercera dimensión, detallado en la Tabla 24 (ver Figura 12), permite identificar variaciones de interés metodológico en una de las capacidades más complejas del ciclo formativo. En la evaluación de entrada, el cien por ciento de las 29 estudiantes se ubicaba de forma unánime e indiferenciada en el nivel En proceso. Para la evaluación de salida, esta linealidad absoluta se modificó de manera importante: un treinta y un por ciento del aula (9 estudiantes) consiguió migrar hacia el nivel de Logro esperado, demostrando un manejo autónomo en la sustentación de posturas críticas y en la evaluación de la estructura textual. Paralelamente, el sesenta y nueve por ciento restante (20 estudiantes) se mantuvo en el nivel En proceso, evidenciando que, si bien la dimensión de enjuiciamiento crítico experimentó un movimiento distributivo positivo, una porción mayoritaria del grupo continúa consolidando de forma progresiva las estructuras argumentativas avanzadas.

3.2 Análisis inferencial

Para comprobar si los cambios identificados en la sección descriptiva poseían significancia estadística, se procedió a efectuar la fase inferencial de la investigación. Este proceso metodológico permitió contrastar formalmente las hipótesis planteadas y verificar si existieron mejoras significativas asociadas a la aplicación del programa de las tertulias literarias dialógicas en la muestra de cuarto grado.

3.2.1 Prueba de Normalidad

Como fase previa a la contrastación empírica, resultó imperativo examinar el comportamiento distribucional de los datos. Dado que el estudio emplea un diseño preexperimental para contrastar mediciones de un mismo grupo de 29 estudiantes ($n < 50$), el estadístico pertinente es la prueba de Shapiro-Wilk. Al someter las variaciones a este análisis, los resultados arrojaron índices de significancia (p -valor) inferiores al margen de error de 0,05. Esta varianza atípica determina el rechazo del supuesto de normalidad, lo cual hace obligatorio y justifica plenamente el empleo de la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 25

Resultados de la prueba Shapiro-Wilk para la variable dependiente y sus dimensiones

Variables y Dimensiones	Momento	Estadístico	gl	Sig.
Variable dependiente	Pretest	0,971	29	0,599
Competencia Lectora	Postest	0,878	29	0,003
Dimensión 1	Pretest	0,841	29	0,001
	Postest	0,781	29	0,001
Dimensión 2	Pretest	0,939	29	0,094
	Postest	0,819	29	0,001
Dimensión 3	Pretest	0,602	29	0,001
	Postest	0,808	29	0,001

Nota. gl = grados de libertad; Sig. = Nivel de significancia.

Como se observa en la Tabla 25, tras someter las puntuaciones a la prueba de Shapiro-Wilk, se identificó un comportamiento estadístico mixto. Si bien las mediciones del pretest para la variable dependiente ($p = 0,599$) y la Dimensión 2 ($p = 0,094$) evidenciaron inicialmente una distribución normal, la totalidad de las mediciones correspondientes al postest (Variable dependiente y todas sus dimensiones), así como el pretest de las Dimensiones 1 y 3, arrojaron niveles de significancia con una probabilidad menor a 0.05.

Metodológicamente, el contraste de muestras relacionadas exige que ambos conjuntos de datos cumplan con el supuesto de normalidad para aplicar pruebas paramétricas. Al haberse comprobado que los datos de salida (postest) no provienen de una distribución normal, el supuesto se incumple para las comparaciones emparejadas. En consecuencia, para garantizar el rigor y la robustez del análisis inferencial, se justificó la aplicación unificada de la prueba estadística no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para la variable y sus tres dimensiones.

3.2.2 Estadísticos Descriptivos de la Muestra

Con el propósito de complementar el análisis inferencial no paramétrico y caracterizar la dispersión de las puntuaciones obtenidas por las estudiantes, se calcularon las medidas de tendencia central y dispersión para la variable dependiente y cada una de sus dimensiones en ambos momentos de la evaluación.

Tabla 26

Estadísticos descriptivos de la competencia lectora y sus dimensiones (Pretest y postest)

Variables y Dimensiones	Momento	N	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Variable dependiente Competencia Lectora	Pretest	29	14,4138	2.59831	9	19
	Postest	29	17,1379	2.19942	11	20
Dimensión 1	Pretest	29	4,2749	1,09859	3	6
	Postest	29	5,2759	0,75103	4	6
Dimensión 2	Pretest	29	7,4828	1,59510	4	10
	Postest	29	8,7586	1,24370	5	10
Dimensión 3	Pretest	29	2,6552	0,48373	2	3
	Postest	29	3,1034	0,72431	2	4

Nota. N = Tamaño de la muestra.

Con los datos presentados en la Tabla 26, se constata una diferencia positiva en las puntuaciones medias de la muestra al contrastar las evaluaciones de entrada y salida. En la variable dependiente de Competencia Lectora, la media aritmética transitó de 14.41 puntos en el pretest a 17.14 puntos en el postest, evidenciando un progreso cuantitativo generalizado en el grupo de estudio. Se observa que la desviación estándar de la variable general se redujo de 2.60 a 2.20, lo que indica que las puntuaciones del postest resultaron ser más homogéneas entre las estudiantes.

Esta tendencia ascendente en los promedios se replicó de manera consistente en las tres dimensiones evaluadas. Destaca, por ejemplo, que en el posttest de la variable dependiente se alcanzó la puntuación máxima posible (20 puntos), mientras que en el pretest el valor máximo registrado fue de 19. Estos estadísticos confirman la variabilidad empírica positiva que sustenta el contraste inferencial mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

3.2.3 Contrastación de la hipótesis

A. Contrastación de la hipótesis general

Hipótesis general

H₁: La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco.

H₀: La tertulia literaria dialógica no influye significativamente en la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco.

Tabla 27

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la contrastación de la hipótesis general (Pretest y posttest)

Resumen de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	
N total	29
Estadístico de prueba	435,000
Error estándar	45,891
Estadístico de prueba estandarizado	4,739
Sig. asintótica (prueba bilateral)	< 0,001

Nota. Datos obtenidos del análisis inferencial no paramétrico para muestras relacionadas.

Tabla 28

Resumen de contrastes de hipótesis

Hipótesis nula	Prueba	Sig.^{a,b}	Decisión
La mediana de diferencias entre el pretest y posttest es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	< 0,001	Rechace la hipótesis nula.

Nota. a. El nivel de significación es de ,050; b. Se muestra la significancia asintótica.

Interpretación

Al examinar los datos estadísticos de contraste consolidados en la Tabla 27, el procedimiento analítico arrojó un estadístico de prueba de 435,000 y un valor Z estandarizado de 4,739, acompañado de un nivel de significancia asintótica bilateral de $p < 0,001$. En estricto apego a la regla de decisión estadística, dado que la probabilidad calculada ($p < 0,001$) es notoriamente inferior al nivel de significancia teórica establecido para el estudio ($\alpha = 0,05$), se dictamina el rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Este hallazgo inferencial demuestra empíricamente que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria al contrastar las puntuaciones del pretest con las del postest. En términos metodológicos, esto confirma que las variaciones distributivas y el desplazamiento masivo hacia los niveles de "Logro esperado" y "Logro destacado" que se documentaron en la fase descriptiva no son atribuibles al azar, sino que representan una modificación empírica consistente en el rendimiento del grupo de estudio.

El cálculo métrico resultó en un coeficiente $r = 0,622$. De acuerdo con los criterios estandarizados para la interpretación en ciencias sociales, todo valor igual o superior a 0.50 indica una magnitud de la diferencia grande. Por consiguiente, se concluye que las diferencias observadas en las habilidades integrales de la competencia lectora de la muestra poseen una alta consistencia empírica y una relevancia práctica sustancial.



B. Contrastación de la hipótesis específica 1

Hipótesis

H₁: La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco.

H₀: La tertulia literaria dialógica no influye significativamente en la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco.

Tabla 29

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la contrastación de la hipótesis específica 1 (Pretest y postest)

Resumen de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	
N total	29
Estadístico de prueba	267,500
Error estándar	31,490
Estadístico de prueba estandarizado	4,112
Sig. asintótica (prueba bilateral)	< 0,001

Nota. Datos obtenidos del análisis inferencial no paramétrico para muestras relacionadas.

Interpretación

Al examinar los datos estadísticos de contraste consolidados en la Tabla 29, el procedimiento analítico arrojó un valor Z estandarizado de 4,112, acompañado de un nivel de significancia asintótica bilateral de $p < 0,001$. De acuerdo con los parámetros de decisión estadística, dado que la probabilidad calculada ($p < 0,001$) resulta netamente inferior al nivel de significancia teórica establecido para el estudio ($\alpha = 0,05$), se dictamina el rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Este hallazgo inferencial demuestra de manera objetiva que existen diferencias estadísticamente significativas en la capacidad para obtener información del texto escrito por parte de las estudiantes de cuarto grado al contrastar las mediciones del pretest con las del postest. Metodológicamente, este resultado valida las observaciones documentadas en la fase descriptiva, confirmando que la transición mayoritaria del grupo hacia el nivel de "Logro esperado" en la discriminación de datos literales representa una variación estadísticamente consistente.

Para establecer la relevancia práctica de estas variaciones dentro del alcance del diseño preexperimental, se calculó la magnitud de la diferencia mediante el coeficiente de correlación (r). La operación arrojó un valor $r = 0,540$. De acuerdo con los criterios métricos establecidos, al ser este resultado superior a 0,50, se concluye que las diferencias empíricas observadas en los procesos de decodificación y rastreo de información explícita poseen una magnitud de la diferencia grande, consolidando la validez y consistencia del cambio registrado en esta primera dimensión.

C. Contrastación de la hipótesis específica 2

Hipótesis

H₁: La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco.

H₀: La tertulia literaria dialógica no influye significativamente en la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco.

Tabla 30

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la contrastación de la hipótesis específica 2 (Pretest y postest)

Resumen de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	
N total	29
Estadístico de prueba	253,000
Error estándar	30,210
Estadístico de prueba estandarizado	4,187
Sig. asintótica (prueba bilateral)	< 0,001

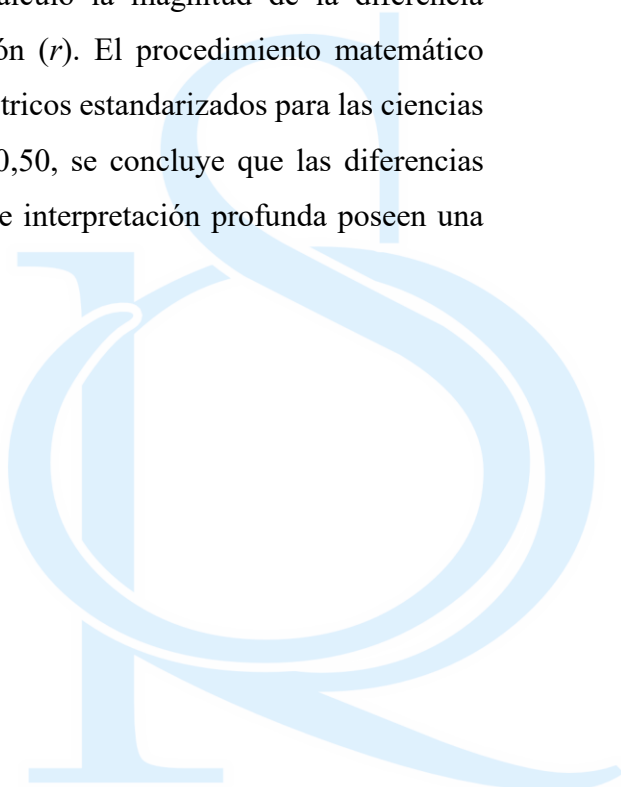
Nota. Datos obtenidos del análisis inferencial no paramétrico para muestras relacionadas.

Interpretación

Al examinar los datos estadísticos de contraste consolidados en la Tabla 30, el procedimiento analítico arrojó un valor Z estandarizado de 4,187, acompañado de un nivel de significancia asintótica bilateral de $p < 0,001$. Siguiendo el protocolo estricto de la decisión estadística, dado que la probabilidad calculada ($p < 0,001$) es contundentemente inferior al nivel de significancia teórica establecido como parámetro para el estudio ($\alpha = 0,05$), se dictamina el rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Este hallazgo inferencial demuestra con evidencia matemática que existen diferencias estadísticamente significativas en la capacidad para inferir e interpretar información textual por parte de las estudiantes de cuarto grado al contrastar las puntuaciones del pretest con las del posttest. En términos analíticos, este resultado dota de validez científica a la transición documentada en la fase descriptiva, donde el grupo de estudio abandonó una distribución inicial simétrica y bimodal para concentrarse de manera abrumadora (93%) en el nivel de "Logro esperado". Se confirma, por tanto, que esta variación distributiva en la capacidad de establecer conexiones complejas de causa y efecto y discernir intenciones comunicativas es consistente y no atribuible al azar.

Con el propósito de cuantificar la relevancia práctica de estos resultados y fortalecer los hallazgos dentro del diseño preexperimental, se calculó la magnitud de la diferencia mediante el estadístico del coeficiente de correlación (r). El procedimiento matemático arrojó un valor $r = 0,550$. Conforme a los criterios métricos estandarizados para las ciencias sociales, al ser un resultado superior al umbral de 0,50, se concluye que las diferencias empíricas observadas en los procesos de deducción e interpretación profunda poseen una magnitud de la diferencia grande.



Contrastación de la hipótesis específica 3

Hipótesis

H₁: La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco.

H₀: La tertulia literaria dialógica no influye significativamente en la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco.

Tabla 31

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la contrastación de la hipótesis específica 3 (Pretest y postest)

Resumen de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	
N total	29
Estadístico de prueba	106,000
Error estándar	16,260
Estadístico de prueba estandarizado	2,829
Sig. asintótica (prueba bilateral)	0,005

Nota. Datos obtenidos del análisis inferencial no paramétrico para muestras relacionadas.

Interpretación

Al evaluar los datos estadísticos de contraste consolidados en la Tabla 31 el procedimiento analítico arrojó un estadístico de prueba de 106,000 y un valor Z estandarizado de 2,829, acompañado de un nivel de significancia asintótica bilateral de $p = 0,005$. Conforme a los principios de la teoría de la decisión estadística, dado que la probabilidad calculada ($p = 0,005$) resulta netamente inferior al nivel de significancia teórica establecido como parámetro para la investigación ($\alpha = 0,05$), se dictamina el rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Este hallazgo inferencial demuestra con evidencia matemática que existen diferencias estadísticamente significativas en la capacidad de reflexión y evaluación crítica de las estudiantes de cuarto grado al contrastar las puntuaciones del pretest con las del postest. En términos analíticos, este resultado dota de validez científica a las variaciones documentadas en la fase descriptiva, confirmando que la migración del 31% del aula hacia el nivel de "Logro esperado" (partiendo de un escenario inicial donde el 100% de la muestra se

encontraba estancado en el rango de proceso) representa un desplazamiento distributivo consistente que no es atribuible a fluctuaciones aleatorias.

Con el propósito de valorar la relevancia práctica de estos resultados bajo los alcances explicativos limitados del diseño preexperimental, se procedió a calcular la magnitud de la diferencia mediante el estadístico del coeficiente de correlación (r). El procedimiento matemático resultó en un coeficiente $r = 0,371$. De acuerdo con los criterios métricos estandarizados para las ciencias del comportamiento, los valores comprendidos entre 0,30 y 0,49 denotan una magnitud de la diferencia mediana. Por consiguiente, se concluye que las diferencias observadas en los procesos de enjuiciamiento crítico y análisis de las estructuras textuales poseen una relevancia práctica moderada y consistente, reflejando un quiebre en la homogeneidad lineal que caracterizaba al grupo al inicio del estudio.



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis descriptivo comparativo y los contrastes inferenciales ejecutados permitieron cumplir con el objetivo general de la investigación, el cual estuvo orientado a determinar la influencia de la tertulia literaria dialógica en el desarrollo de la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco. Los datos numéricos ratificaron un incremento estadísticamente válido en los resultados de salida respecto al diagnóstico inicial, lo que denota una mejora sustancial en el desempeño colectivo. Durante la medición de entrada, un 7 % del grupo se encontraba en la escala de «En inicio», un 59 % en la etapa «En proceso» y un 34 % logró ubicarse en «Logro esperado». Una vez finalizada la intervención didáctica, esta última categoría se consolidó al abarcar al 76 % de las escolares, emergiendo además un 7 % en la franja de «Logro destacado». De forma paralela, la concentración de alumnas «En proceso» disminuyó al 17 % y el nivel «En inicio» fue superado por completo (0 %).

Esta variación numérica fue validada analíticamente por la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, la cual arrojó un estadístico de prueba de 435,000 y un valor Z estandarizado de 4,739, manteniendo una significancia asintótica bilateral de $p < 0,001$. Estos resultados se articularon de manera coherente con las perspectivas teóricas internacionales de la OCDE (2021), marco que concibe a la competencia lectora como una capacidad dinámica para comprender, utilizar y evaluar textos con el propósito de alcanzar metas personales y participar en la sociedad. Asimismo, los datos empíricos guardaron correspondencia con los planteamientos cognitivos de Oakhill y Cain (2012) respecto a la necesidad de construir una representación global y coherente del discurso escrito mediante la articulación de datos textuales, así como con los enfoques de calidad léxica de Perfetti (2007) y la visión activa de la lectura descrita por Burns et al. (2023). El desplazamiento desde un desempeño predominantemente intermedio hacia niveles de logro óptimos indicó que las estudiantes lograron consolidar no solo la decodificación elemental, sino procesos cognitivos más complejos asociados con la comprensión profunda tras experimentar la interacción horizontal característica de las tertulias.

En relación con el primer objetivo específico, dirigido a comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa

Rosa de Cusco, las variaciones descriptivas e inferenciales resultaron notorias. En el pretest, el 66% de las estudiantes se localizó en la categoría En proceso y un 34% en Logro esperado, mientras que en el posttest el 83% de la muestra accedió exitosamente al nivel Logro esperado, reduciéndose la condición En proceso al 17% y manteniéndose el nivel En inicio en 0% en ambas mediciones. El contraste no paramétrico de los rangos con signo de Wilcoxon respaldó este avance al arrojar un estadístico estandarizado Z de 4,112 con una significancia asintótica bilateral de $p < 0,001$, confirmando la existencia de diferencias altamente significativas entre ambos momentos de la evaluación.

Este progreso cuantitativo demostró que la experiencia pedagógica se vinculó de forma favorable con la maduración del nivel literal de comprensión, destreza asociada formalmente al proceso de localización de datos descrito por Perfetti (2007) y a los desempeños curriculares del Ministerio de Educación del Perú (2016). En la dinámica de las sesiones, las estudiantes se vieron involucradas metodológicamente en la selección de fragmentos de las obras, la lectura en voz alta ante sus pares y la justificación de su pertinencia informativa. Este ejercicio de lectura atenta y selección intencional reforzó la identificación precisa de escenarios, personajes y acciones, dialogando estrechamente con las investigaciones de Castrillón-Guacheta y Romero (2024), así como de Huamán-Bravo (2022) y Callohuanca (2024), quienes corroboraron la efectividad de las prácticas dialógicas para potenciar las capacidades de análisis y recuperación de datos explícitos en entornos de educación primaria.

Respecto al segundo objetivo específico, centrado en comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, los resultados estadísticos expusieron una marcada variación en la organización interna de los datos en comparación con la etapa diagnóstica. En el pretest, el 4% de las estudiantes se situó en la categoría de En inicio, el 48% permaneció En proceso y otro 48% se ubicó en Logro esperado; en el posttest, el nivel de Logro esperado se elevó de forma mayoritaria al 93% de la muestra, reduciéndose la condición En proceso al 7% y la categoría En inicio al 0%. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon ratificó la existencia de una diferencia estadísticamente significativa, reportando un valor Z estandarizado de 4.187 y una significancia asintótica bilateral de $p < 0.001$.

Esta tendencia analítica reflejó el desarrollo de la naturaleza abstracta y exigente de los procesos inferenciales. Tal como argumentan Cassany (2006) y Oakhill y Cain (2012), la capacidad de leer entre líneas requiere que el estudiante active sus estructuras de conocimiento previo, interprete pistas discursivas sutiles y establezca nexos lógicos para deducir significados que no figuran explícitamente en la superficie del texto. El espacio de las tertulias proveyó un entorno idóneo para ejercitar estas destrezas, dado que impulsó a las estudiantes a debatir lo que sugerían las tramas literarias, confrontando interpretaciones intersubjetivas. Las evidencias obtenidas convergieron con los hallazgos de Palacios-López (2024), Ayuni-Tri (2023) y Purwaningrum (2023), quienes reportaron que la discusión en pequeños grupos cooperativos favorece la argumentación y la deducción textual. La movilización de casi la totalidad del aula (93%) hacia el rango óptimo confirmó la relevancia práctica del cambio en la muestra evaluada, el cual fue respaldado por un coeficiente de magnitud de la diferencia r de 0,550, catalogado formalmente como un cambio de nivel grande.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, los hallazgos empíricos revelaron una ruptura de la homogeneidad lineal inicial. En la fase de pretest, el 100% de las 29 estudiantes se concentró unánimemente en la categoría intermedia de En proceso, registrando un 0% en los niveles de inicio y logro esperado. En el posttest, esta distribución absoluta se modificó de manera importante: un 31% del aula (9 estudiantes) consiguió migrar hacia el nivel de Logro esperado, mientras que el 69% restante (20 estudiantes) se mantuvo en la condición de En proceso, reduciéndose el rango de inicio a 0%. Desde la perspectiva inferencial, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon confirmó una diferencia estadísticamente significativa entre ambas mediciones al arrojar un estadístico de prueba de 106.000, un valor Z estandarizado de 2,829 y un valor de significancia asintótica bilateral de $p = 0,005$.

Este avance descriptivo e inferencial guardó una estrecha coherencia con la esencia metodológica de la actuación educativa, la cual se operativiza bajo los principios de diálogo igualitario, creación de sentido, solidaridad y transformación propuestos por la teoría del aprendizaje dialógico (Flecha García y Vargas, 2000; Aubert Simon et al., 2009). En la tertulia, las estudiantes de cuarto grado no se limitaron a procesar el contenido de forma

pasiva, sino que asumieron el rol de lectoras críticas legitimadas para emitir juicios de valor, examinar las conductas éticas de los personajes y contrastar las temáticas de los clásicos literarios con sus propias realidades socioafectivas. Este procesamiento profundo correspondió formalmente al nivel de evaluar y reflexionar examinado por la OCDE (2021) y a las dimensiones normativas fijadas por el Ministerio de Educación del Perú (2016). Asimismo, los resultados sintonizaron con las conclusiones de Allotey et al. (2023) y Ruiz-Eugenio et al. (2023) al evidenciar que las interacciones igualitarias robustecen el pensamiento crítico de las estudiantes, vinculándose igualmente con las evidencias de Malaver-Quevedo (2023) sobre el valor de las tertulias como escenarios privilegiados para el desarrollo de competencias de orden superior. No obstante, el coeficiente de magnitud de la diferencia $r = 0,371$ determinó que para esta dimensión el cambio posee un tamaño mediano, lo cual guarda simetría teórica con el hecho de que el 69% permaneciera en proceso, confirmando que las capacidades crítico-reflexivas demandan tiempos de consolidación más extensos en el ciclo escolar.

En términos generales, el análisis descriptivo comparativo y la contrastación de las hipótesis permitieron constatar que los resultados de la investigación se alinearon firmemente con el enfoque socioconstructivista del aprendizaje y con los principios del aprendizaje dialógico. De acuerdo con los planteamientos teóricos de Mercer (2010), Littleton y Mercer (2013) y Wells (2013), el conocimiento y los significados se construyen de manera colectiva a través de la interacción mediada por el lenguaje. Las sesiones pedagógicas materializaron estos postulados en el campo de la alfabetización, demostrando que la competencia lectora no es únicamente un acto de procesamiento individual solitario, sino una práctica social situada que emerge de la relación dinámica entre el lector, el texto y las valoraciones de los otros estudiantes (Freire, 2008). El progreso verificado en los niveles literal, inferencial y crítico ratificó que las interacciones organizadas bajo criterios de horizontalidad, respeto y argumentación funcionan como un dinamizador de las habilidades cognitivas complejas.

Finalmente, es un requisito del rigor científico examinar los hallazgos alcanzados reconociendo de forma explícita las limitaciones metodológicas de la investigación, evitando interpretaciones sesgadas o la atribución de una causalidad plena y cerrada que escape a las posibilidades reales del estudio. Al haberse optado por un diseño preexperimental de grupo único y carecer de un grupo de control formal asignado

aleatoriamente, no fue posible aislar con absoluta certeza científica la intervención de variables intercurrentes extrañas. Por tal consideración, la diferencia estadística verificada en las puntuaciones finales del posttest debe interpretarse como variaciones significativas asociadas temporal y conceptualmente al programa pedagógico, asumiendo de forma reflexiva la probable influencia colateral de la maduración cognitiva natural de las estudiantes durante el periodo de estudio. De igual modo, al restringirse la muestra a una sección específica de una institución educativa pública de gestión privada femenina en la ciudad de Cusco, se limitó la generalización directa de las conclusiones a realidades escolares rurales o coeducativas con diferentes características socioculturales. Asimismo, la ausencia de un seguimiento longitudinal impidió evaluar la estabilidad de las puntuaciones en el tiempo. Lejos de restarle validez al estudio, el reconocimiento de estas limitaciones metodológicas otorgó a la investigación el equilibrio científico requerido, aportando evidencias empíricas sólidas sobre la pertinencia pedagógica de las tertulias literarias dialógicas dentro del escenario de la educación primaria regional.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Primera. En relación con el objetivo general, se concluye que la aplicación de la tertulia literaria dialógica favoreció el desarrollo de la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco. La implementación de esta estrategia promovió una mejora en la competencia lectora, evidenciando que el diálogo, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de significados constituyen elementos pedagógicos que fortalecen el aprendizaje. Sin embargo, considerando que el estudio se desarrolló bajo un diseño preexperimental con un solo grupo y sin grupo de control, los hallazgos deben interpretarse como evidencia de una contribución significativa de la tertulia literaria dialógica al desarrollo de la competencia lectora dentro del contexto investigado, sin atribuir una relación de causalidad absoluta.

Segunda. En relación con el primer objetivo específico, se concluye que la tertulia literaria dialógica favoreció la capacidad de obtener información del texto escrito. La participación activa de las estudiantes en las sesiones de lectura y diálogo permitió fortalecer los procesos de identificación, localización y recuperación de información explícita presente en los textos. Esto evidencia que el intercambio de ideas y la lectura compartida contribuyeron a consolidar una comprensión literal más precisa, facilitando el reconocimiento de información relevante para responder a las demandas de esta capacidad.

Tercera. Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que la tertulia literaria dialógica contribuyó al fortalecimiento de la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito. El análisis colectivo de las lecturas, la argumentación de opiniones y la confrontación de diferentes puntos de vista favorecieron la construcción de inferencias, la interpretación de significados implícitos y la comprensión global de los textos. Estos resultados permiten afirmar que la estrategia promovió procesos cognitivos de mayor complejidad, fortaleciendo la comprensión inferencial de las estudiantes.

Cuarta. En cuanto al tercer objetivo específico, se concluye que la tertulia literaria dialógica favoreció el desarrollo de la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Si bien se evidenciaron avances en esta dimensión, estos fueron menos notorios en comparación con las demás capacidades evaluadas, lo que indica que las habilidades de reflexión crítica requieren procesos pedagógicos más

prolongados y sistemáticos para consolidarse. En ese sentido, se considera pertinente mantener la aplicación de estrategias dialógicas durante periodos más extensos, incorporando actividades que promuevan el análisis crítico, la argumentación fundamentada y la valoración del contenido de los textos desde diferentes perspectivas.

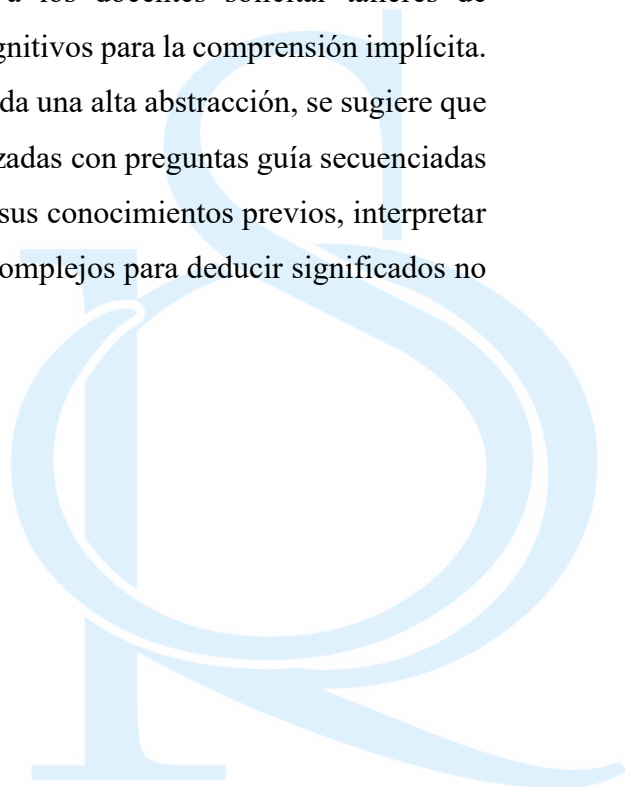


Recomendaciones

Primera. Se recomienda al equipo directivo y a la plana docente de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco la integración permanente de los encuentros literarios dialógicos dentro del diseño curricular correspondiente al curso de Comunicación del cuarto año básico. Con esta finalidad, es conveniente instaurar franjas horarias semanales que propicien el intercambio equitativo de saberes y la comunicación simétrica. Asimismo, se aconseja alinear el repertorio de lecturas con el perfil psicosocial y cultural de las alumnas, garantizando así una progresión sostenida hacia los peldaños de excelencia en el dominio lector integral.

Segunda. Se recomienda a los docentes de aula del cuarto grado diseñar guías de lectura atenta que complementen la dinámica de las tertulias dialógicas, enfocadas específicamente en mantener la precisión para la localización de datos explícitos. Dado que se registró una magnitud de diferencia grande en este nivel básico, es pertinente sistematizar el ejercicio de selección intencional de fragmentos e identificación de escenarios y acciones mediante diarios de lectura o bitácoras de diálogo, asegurando que los estudiantes que aún se ubican en la condición de proceso adquieran la autonomía necesaria para la recuperación rápida de información literal.

Tercera. Se recomienda a los especialistas y a los docentes solicitar talleres de capacitación centrados en el diseño de andamiajes cognitivos para la comprensión implícita. Tomando en cuenta que el proceso inferencial demanda una alta abstracción, se sugiere que las interacciones colectivas en las tertulias sean reforzadas con preguntas guía secuenciadas que impulsen activamente a los estudiantes a activar sus conocimientos previos, interpretar pistas discursivas sutiles y establecer nexos lógicos complejos para deducir significados no explícitos.



Cuarta. Se sugiere a la comunidad académica y a futuros investigadores replicar la presente investigación utilizando diseños experimentales de mayor alcance metodológico, tales como los diseños cuasiexperimentales o experimentales puros que incorporen grupos de control formales y la asignación aleatoria de los sujetos. Dado que las limitaciones intrínsecas del diseño preexperimental impiden aislar por completo el progreso crítico y reflexivo de amenazas colaterales como la maduración natural o el efecto de práctica con la prueba, la ejecución de estudios comparativos con aulas de control permitirá validar con absoluta certeza científica la magnitud del alcance de las tertulias, ampliando la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras realidades socioculturales de la región.



REFERENCIAS

- Afflerbach, P. (2016). Reading Assessment. *The Reading Teacher*, 69(4), 413-419.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1430>
- Aguilar i Ródenas, C. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 93-112. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430138008.pdf>
- Allotey, E., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., & Soler-Gallart, M. (2023). Transforming the educational experiences of marginalized students in Ghana through dialogic literary gatherings. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 313. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01801-z>
- Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. (2023). *PIRLS 2021. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol_179987/
- Aubert Simon, A., Flecha Fernandez de Sanmamed, A., Garcia Yeste, C., Flecha Garcia, J. R., & Racionero Plaza, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701143>
- Ayuni Tri, F. (2023). *The implementation of small group discussion in teaching reading comprehension at seventh grade students of SMPN 3 Silo Jember 2022/2023 academic year*. [Tesis de Licenciatura, State Islamic University of Kiai Haji Achmad Siddiq of Jember]. https://digilib.uinkhas.ac.id/24258/1/AYUNI_TRI_FERNANDA_T20186064%5B1%5D.pdf
- Backhoff, E., Velasco, D., Iriarte, G., & Bouzas, A. (2019). *La inequidad en los aprendizajes en México. Un análisis de los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015-2018*. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Ed.; 1.^a ed., Vol. 1).

<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/libro/la-inequidad-en-los-aprendizajes-en-mexico>

- Bernal Torres, C. Augusto., Urdaneta Silva, G. Adolfo., & Duitama Ochoa, C. Fernando. (2016). *Metodología de la investigación : administración, economía, humanidades y ciencias sociales ; Revisión técnica Gustavo Adolfo Urdaneta Silva, Carlos Fernando Dultama Ochoa*. Pearson Educación de Colombia S.A.S.
- Bunge, Mario. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía* Mario Bunge. SUDAMERICANA.
- Burns, M. K., Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2023). Evaluating components of the active view of reading as intervention targets: Implications for social justice. *School Psychology, 38*(1), 30-41. <https://doi.org/10.1037/spq0000519>
- Callohuanca Mamani, W. (2024). *Tertulias literarias y la competencia lectora en estudiantes de una institución educativa primaria de Cusco-2024* [Tesis de Licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/154067/S_Callohuanca_MW-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cardini, A., Paparella, C., & Semmoloni, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas: Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos* (1.^a ed., Vol. 1). Fundación Santillana.
- Cassany, D., & Castella, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, 28*(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Castrillón Guacheta, L. J., & Romero Oyola, M. L. (2024). *Las tertulias literarias dialógicas en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado de la institución educativa Técnica agropecuaria de Umbita de la sede de Altamizal* [Tesis de Licenciatura, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/6bcf0e7a-7aa7-4576-9fd8-002ffc5f039d/download>

- CONFAPEA. (2012). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. Via Laietana. https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2010/11/Manual-Tertulias-Literarias-Dial%C3%B3gicas_CONFAPPEA.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036 : el reto de la ciudadanía plena* (Ministerio de Educación, Ed.). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910?show=full>
- Cordova Pacheco, J. S. (2022). *Tertulias literarias dialógicas para fomentar la práctica de valores en una Institución Educativa de Pachacútec-Ventanilla* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/24126e52-097f-458e-b671-ed21dff18a51/content>
- Esquivel Estrada, N. (2016). *Jürgen Habermas, acción comunicativa y ética del discurso. Estudios y complementos*. UAEM, Universidad Autónoma del Estado de México ; Editorial Gedisa, Mexicana, S.A.
- Flecha García, J. R., & Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal . *Educación, lenguaje y sociedad*, 1(13), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432811>
- Flecha García, J. R., & Vargas, J. (2000). El aprendizaje dialógico como «experto» en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, (3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201068.pdf>
- Flecha Garcia, R. (1998). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (1), 328-329.
- Flecha Garcia, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguilera, A., Puigvert, L., Rodrigues de Mello, R., Rodriguez, A., & Valls, R. (2024). *Guía de Comunidades de Aprendizaje* (Hipatia Press Association, Ed.; 1.^a ed., Vol. 1). Hipatia Press Association.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>

- Freire, Paulo. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (18.^a ed.). Siglo Veintiuno Editores ; Siglo Veintiuno de España Editores.
- Haro Sarango, A. F., Chisag Pallmay, E. R., Ruiz Sarzosa, J. P., & Caicedo Pozo, J. E. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927>
- Hernández Sampieri, Roberto., & Mendoza Torres, C. Paulina. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Huaman Bravo, J. (2022). *Tertulias literarias dialógicas para mejorar competencias comunicativas en estudiantes de una institución educativa publica de la provincia de Cusco, 2022* [Tesis de Maestria, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99020/Huaman_BJ-SD.pdf?sequence=4
- ICFES. (2020). *Resultados Saber 11°*. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/resultados/>
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, Ed.; 9.^a ed., Vol. 1). MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). *Informe nacional de resultados 2019 ERCE*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/408158:Estudio-ERCE-2019-situa-a-Colombia-por-encima-del-promedio-regional-en-logros-de-aprendizaje>
- Jefatura de Unidad de Investigación. (2022). *Guía para la elaboración del proyecto e informe de investigación (Protocolo)*.
- Jerrim, J., & Shure, N. (2016). *Achievement of 15-YearOlds in England: PISA 2015 National Report*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7f2bdc40f0b6230268ddf0/PISA-2015_England_Report.pdf

- Li, Y., Gao, M., Yu, Y., Zhang, S., & Yang, X. (2025). Influence of socioeconomic status on children's reading abilities: the mediating role of home learning environment and the moderating role of grade level. *BMC Psychology*, 13(1), 848. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03203-z>
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking : putting talk to work*. Routledge.
- Malaver Quevedo, A. A. (2023). *Lectura crítica y tertulias literarias en estudiantes de una institución educativa de Puente Piedra, 2023* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121435/Malaver_QAA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martinez-Ubillús, G. C., & Carrión-Barco, G. (2021). Tertulia literaria virtual como estrategia para la mejora de la convivencia escolar. *Desafíos*, 12(1), 29-36. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.268>
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de educación. (2024). *Norma Técnica para el Año Escolar en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica para el año 2025* (Ministerio de Educación, Ed.). <https://www.gob.pe/institucion/ugel03/informes-publicaciones/6173986-difusion-del-documento-norma-tecnica-para-el-ano-escolar-en-las-instituciones-y-programas-educativos-de-la-educacion-basica-para-el-ano-2025>
- Ministerio de Educación, & Dirección General de Educación Básica Regular. (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4549>
- Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica Regular, & Dirección de Educación Primaria. (2019a). *Kit de evaluación Entrada 1 Demostrando lo que*

aprendimos: Comunicación, Primer trimestre, Cuarto grado - Primaria.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6300>

Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica Regular, & Dirección de Educación Primaria. (2019b). *Kit de evaluación Salida Demostrando lo que aprendimos: Comunicación, Tercer trimestre, Cuarto grado - Primaria.*
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6300>

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>

OCDE. (2021). *21st-Century Readers*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). *Resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023.*

Palacios López, L. M. (2024). *El aula como espacio de tertulia para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la literatura infantil en estudiantes del grado tercero colegio Antares* [Tesis de Licenciatura]. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/5775>

Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>

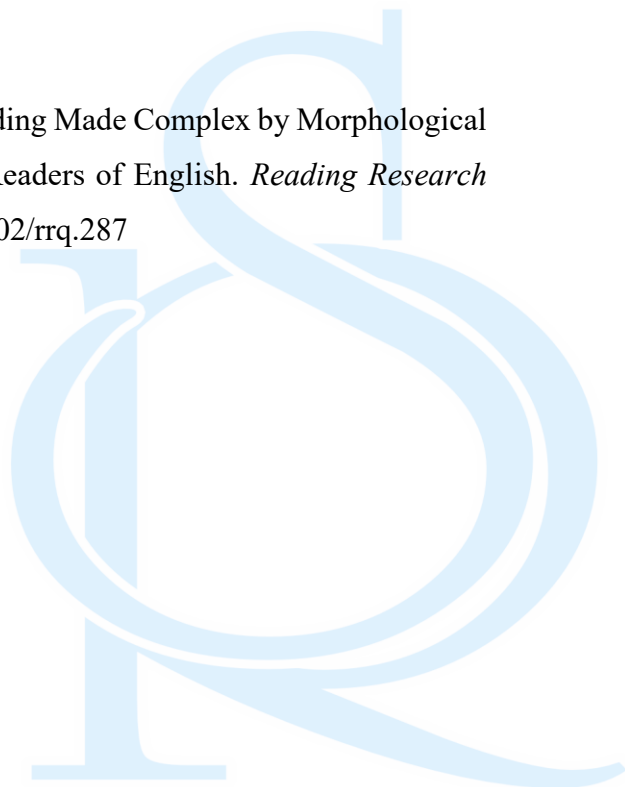
Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos: estudios de lingüística*, 43(2), 295-309.

Purwaningrum, D. (2024). Dialogic discussions for enhancing children's argumentation skills in Indonesian reading sessions. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 13(3), 500-512. <https://doi.org/10.17509/ijal.v13i3.66935>

Ramírez, M. C. (2021). Las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria. Un estudio de caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(16), 69. <https://doi.org/10.30972/riie.13165758>

Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and

- educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Soler Gallart, M. (2004). Educación Dialógica: Las Escuelas De España Hoy. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 7(1), 36-36. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1147>
- Suarez Pérez, I. T., Varguillas Carmona, C. S., & Ronceros Morales, C. (2022). *Técnicas e instrumentos de investigación, diseño y validación desde la perspectiva cuantitativa* (1.^a ed.). UPEL.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wells, G. (2013). *Dialogic Inquiry*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895>
- Zhang, D., & Ke, S. (2020). The Simple View of Reading Made Complex by Morphological Decoding Fluency in Bilingual Fourth-Grade Readers of English. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 311-329. <https://doi.org/10.1002/rrq.287>



ANEXOS

Matriz de consistencia

Tabla 32

Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Metodología
Problema General	Objetivo general	Hipótesis General		Método de investigación
¿Cuál es la influencia de la tertulia literaria dialógica en el desarrollo de la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025?	Determinar la influencia de la tertulia literaria dialógica en el desarrollo de la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.	La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la competencia lectora de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.	Variable dependiente Competencia lectora	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Aplicada Nivel: Explicativo Diseño: Preexperimental de un solo grupo con pretest y postest Método general: Método científico Método Específico: Hipotético- Deductivo
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Dimensiones	Población y muestra:
¿Cuál es la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025?	Comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.	La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para obtener información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.	Variable dependiente Tertulia Literaria Dialógica	• Población: 29 estudiantes del 4° grado de primaria de la institución educativa 50003 Santa Rosa, Cusco. • Muestra: 29 estudiantes del 4° grado de primaria de la institución educativa 50003 Santa Rosa, Cusco. • Tipo de muestreo: Censal • Unidad de análisis: Estudiantes femeninas del cuarto grado de primaria de la institución educativa 50003 Santa Rosa, Cusco.
¿Cuál es la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025?	Comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.	La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para inferir e interpretar información del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.	Dimensiones	Técnicas e instrumentos de recolección de datos:
¿Cuál es la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025?	Comprobar la influencia de la tertulia literaria dialógica en la mejora de la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.	La tertulia literaria dialógica influye significativamente en la capacidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito de las estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa de Cusco, 2025.	• Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	• Técnica: Evaluación. • Instrumento: Prueba para medir la competencia lectora.
			• Lectura e interpretación individual • Reflexión intersubjetiva e interpretación colectiva • Reflexión y reinterpretación por medio de la tertulia	Métodos de análisis de Investigación
				Estadística descriptiva: Frecuencias y porcentajes.
				Prueba de normalidad: Shapiro-Wilk.
				Estadística inferencial: Wilcoxon y Coeficiente de correlación (r).
				Software estadístico: SPSS versión 27.

Nota. Elaboración propia.

Plan de acción

Tabla 33

Plan de acción para la aplicación de las sesiones de aprendizaje – Tertulias literarias dialógicas

VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	Nº	TÍTULO	TIEMPO	RECURSOS	PROPÓSITO
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	1	El duende de la tormenta	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Entender por qué las personas actúan de forma diferente a la mayoría. Analizar el valor de la gratitud y la importancia de aceptar a los demás tal como son, incluso si son extraños.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	2	El poder de la infancia	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Analizar el poder de las emociones en la vida de las personas. Reflexionar sobre la paz y cómo el amor familiar puede ser más fuerte que el odio.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	3	A enredar cuentos	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Entender cómo se construye una historia (personajes, lugares y acciones). Reflexionar sobre la creatividad y la importancia de jugar con lo que ya conocemos.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	4	Malala y su Lápiz Mágico	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Reflexionar sobre la valentía y la importancia de defender nuestros derechos. Entender que nuestra voz es una herramienta poderosa para el cambio.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	5	El gigante egoísta	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Analizar la relación entre el egoísmo y la soledad. Reflexionar sobre cómo un pequeño acto de bondad puede cambiar el corazón de alguien.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	6	El soldadito de plomo	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Analizar el valor de la fidelidad y el amor sin palabras. Reflexionar sobre cómo la perseverancia nos ayuda a enfrentar los problemas, incluso cuando parecen gigantes.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	7	El Bosque de las Palabras Perdidas	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Reflexionar sobre la responsabilidad de lo que decimos. Entender la diferencia entre ser sinceras con respeto y ser crueles con justificación.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	8	El zorro y la cigüeña	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Analizar la importancia de la empatía y el respeto por las diferencias. Entender que la burla siempre tiene consecuencias y que debemos considerar a nuestros invitados.

VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	Nº	TÍTULO	TIEMPO	RECURSOS	PROPÓSITO
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	9	La sopa de piedras	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Reflexionar sobre la magia de la colaboración y cómo la generosidad puede cambiar la forma de ser de todo un pueblo. Entender que la desconfianza nos hace perdersnos de grandes momentos.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	10	El hombre que nunca mintió	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Analizar la diferencia entre una mentira directa y la participación en una falsedad. Entender que la verdadera honestidad es una forma de vida.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	11	La ratita presumida	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Analizar el error de juzgar a los demás por el ruido o la apariencia. Reflexionar sobre la importancia de buscar el carácter y la naturaleza real de las personas.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	12	¿Por qué el elefante tiene la trompa así?	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Analizar el valor de la curiosidad a pesar de la desaprobación. Reflexionar sobre cómo los grandes cambios a veces vienen de los momentos más difíciles.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	13	El patito feo	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Reflexionar sobre la autoestima y el valor de la singularidad. Entender que la verdadera identidad a veces tarda en revelarse.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	14	Las galletas de Amelia	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Reflexionar sobre la empatía y la importancia de no juzgar las acciones de los demás. Entender que la indignación nos ciega y nos impide ver la verdad.
Competencia lectora	Tertulia literaria dialógica	15	Como pez en el árbol	45 mins.	Texto Impreso, Proyector	Comprender cómo las diferencias personales pueden aceptarse como oportunidades de crecimiento.

Matriz de Instrumento

Tabla 34

Matriz del instrumento

Variable	Dimensión	Indicador	N° Ítem - Pretest	N° Ítem - Postest	Categorización y escala de valoración por dimensión	Categorización y escala de valoración de la variable
Competencia Lectora	Obtiene información del texto escrito	Identifica información clara y relevante en distintas partes de un texto, diferenciándola de datos similares, y selecciona detalles específicos en textos sencillos con algunos elementos complejos y vocabulario variado según el tema.	6, 8, 9, 11, 12, 16	1, 2, 4, 7, 13, 19	Logro Esperado: 5 a 6 En Proceso: 3 a 4 En Inicio: 0 a 2	
	Infiere e interpreta información del texto	Deduce características no explícitas de personajes, animales, objetos o lugares, y determina el significado de palabras, frases o expresiones figuradas (como refranes o comparaciones), estableciendo relaciones de intención-finalidad y entre tema y subtema a partir de información explícita e implícita.	1, 2, 7, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19	9,10, 14, 15, 16, 21, 22, 3 ,8, 20	Logro Esperado: 8 a 10 En Proceso: 4 a 7 En Inicio: 0 a 3	Logro Destacado: 20 Logro Esperado: 16 a 19 En Proceso: 11 a 15 En Inicio: 0 a 10
		Predice el contenido de un texto a partir de indicios como subtítulos, colores, imágenes, índice, tipografía, negritas o subrayados, y contrasta la información con lo que va leyendo.				
		Explica el tema, el propósito y las motivaciones de personajes o personas, así como comparaciones, personificaciones, enseñanzas y valores del texto, organizando y sintetizando la información.				
	Reflexiona y evalúa la forma y el contenido	Opina sobre el contenido del texto, interpreta el uso de recursos textuales (mayúsculas, negritas, índice, tipografía, subrayado, etc.), y justifica sus preferencias al elegir o recomendar lecturas según sus intereses, necesidades y su relación con otros textos, reflexionando sobre lo leído.	3, 4, 5, 20	5, 11, 17,25	Logro Esperado: 4 En Proceso: 2 a 3 En Inicio: 0 a 1	

Nota. Elaboración propia a partir de MINEDU (2019).

Evidencia Fotográfica

Fotografía 1 – Círculo de lectura inicial

La imagen muestra a las estudiantes sentadas en círculo leyendo el texto asignado durante la sesión de tertulia literaria dialógica. El docente guía la actividad fomentando el diálogo y la participación grupal.



Fotografía 2 – Lectura compartida en tertulia

Se observa a las estudiantes realizando una lectura compartida del texto literario mientras el docente modera la tertulia. La disposición circular favorece la interacción y el intercambio de ideas.



Fotografía 3 – Presentación del texto “El poder de la infancia”

La fotografía muestra al docente presentando el texto “El poder de la infancia” de León Tolstoi, introduciendo los temas principales antes de iniciar la tertulia literaria dialógica.



Fotografía 4 – Introducción al cuento “Malala y su lápiz mágico”

La imagen registra la explicación inicial del docente sobre el cuento “Malala y su lápiz mágico”, preparando a las estudiantes para la lectura y posterior diálogo reflexivo



Fotografía 5 – Desarrollo de la tertulia en círculo

Se aprecia a las estudiantes organizadas en círculo participando activamente en la tertulia literaria sobre el texto leído, compartiendo interpretaciones y opiniones personales.

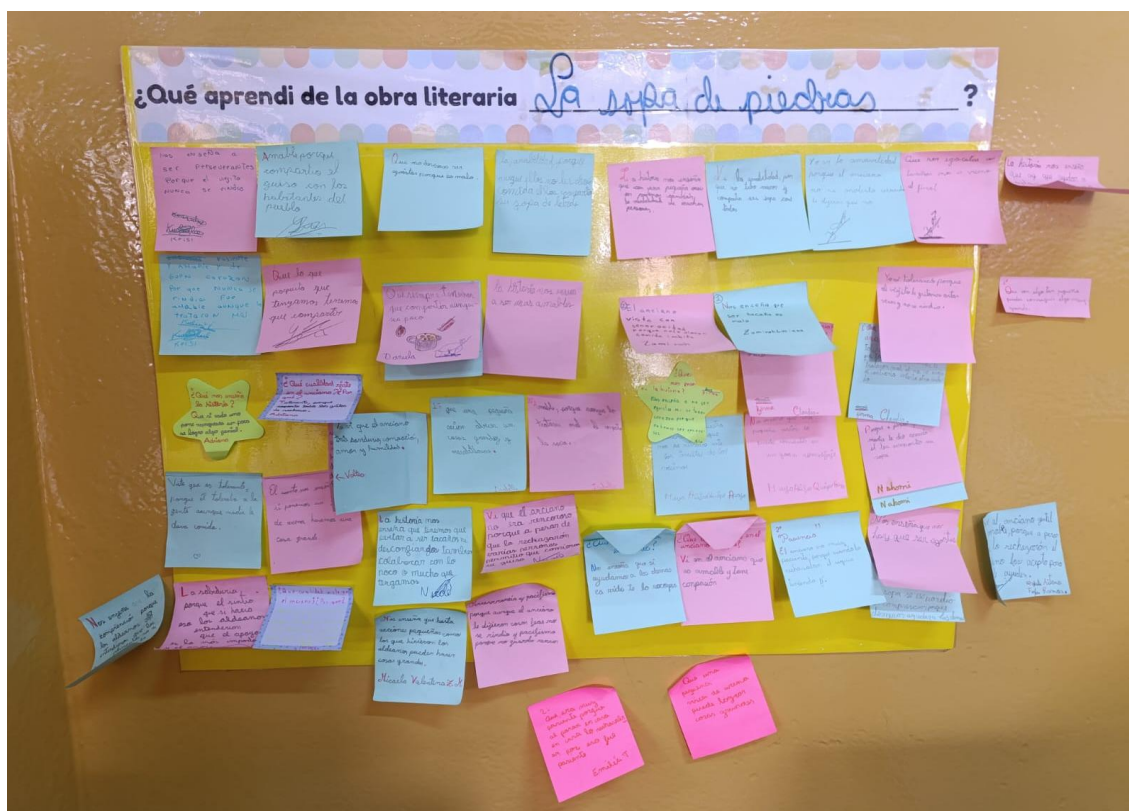
**Fotografía 6 – Trabajo colaborativo de reflexión**

Dos estudiantes realizan una actividad de reflexión escrita posterior a la tertulia, anotando ideas clave o aprendizajes obtenidos del texto literario.



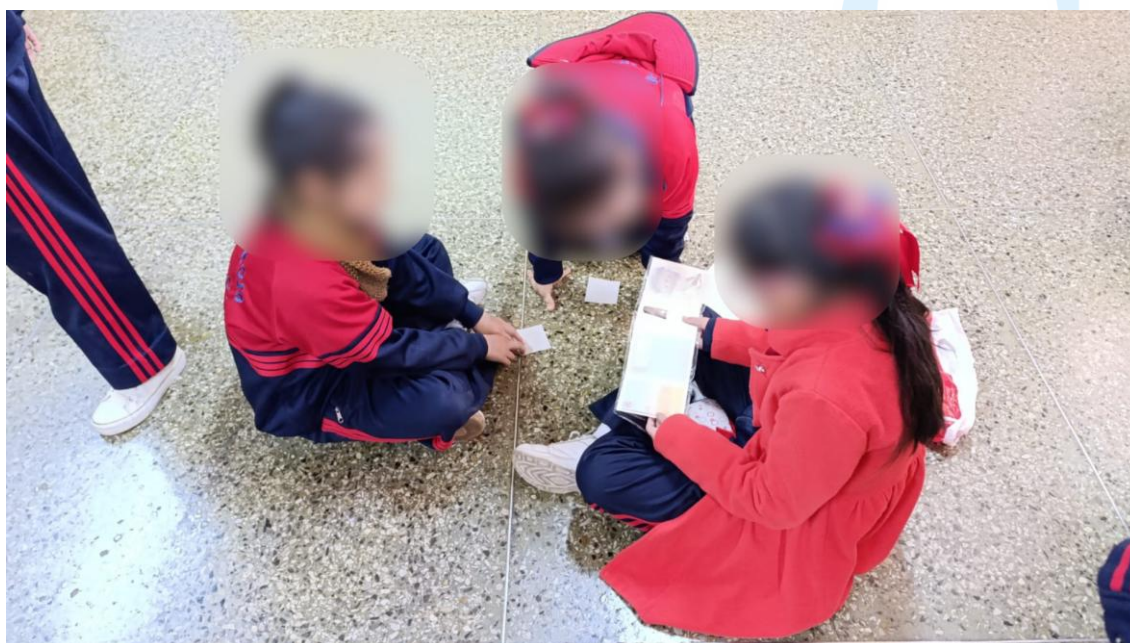
Fotografía 7 – Panel de reflexiones finales

La imagen muestra un panel con notas escritas por las estudiantes donde expresan lo que aprendieron de la obra literaria “La sopa de piedras” evidenciando comprensión y pensamiento crítico.



Fotografía 8 – Lectura guiada en pequeños grupos

Tres estudiantes trabajan en grupo leyendo fragmentos del texto y respondiendo a preguntas de comprensión, como parte de las actividades complementarias a la tertulia.



Documentos de autorización institucional



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUSCO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50003
SANTA ROSA



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

CONSTANCIA

La Prof. María Lourdes Acurio Zárate, Directora de la Institución Educativa 50003 “Santa Rosa” del Cusco.

OTORGA CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE TESIS A:

MORA ARIAS BRAYAN PERCY, identificado con DNI N.º 62143924, del Programa de Estudios de Educación Primaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa – Cusco, ha desarrollado en esta institución la aplicación práctica de su tesis titulada:

“TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50003 SANTA ROSA, 2025”

El objetivo del estudio **fue determinar el efecto de la tertulia literaria dialógica en el desarrollo de la competencia lectora** en las estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa 50003 Santa Rosa en Cusco, pudiéndose observar como resultado la mejora en la competencia lectora en las estudiantes del cuarto grado, según los resultados de los instrumentos aplicados.

La investigación se llevó a cabo con responsabilidad, dedicación y en estricto cumplimiento de las disposiciones institucionales vigentes.

Se expide la presente constancia a solicitud del interesado, para los fines que estime conveniente.

Cusco, 27 de noviembre de 2025




Prof. María Lourdes Acurio Zárate
DIRECTORA GENERAL EBR



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUSCO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50003
SANTA ROSA



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

CONSTANCIA

La Prof. María Lourdes Acurio Zárate, Directora de la Institución Educativa 50003
“Santa Rosa” del Cusco.

OTORGA CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO A:

MORA ARIAS BRAYAN PERCY, identificado con DNI N° 62143924, estudiante de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del programa de estudios de Educación Primaria, quien ha aplicado el **PRETEST** correspondiente a su investigación, dirigido a 29 estudiantes del 4º grado de esta institución en la fecha del 23 de septiembre de 2025.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesado(a), para los fines que estime conveniente

Cusco, 26 de noviembre de 2025.




Prof. María Lourdes Acurio Zárate
DIRECTORA GENERAL EBR



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUSCO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50003
SANTA ROSA



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

CONSTANCIA

La Prof. María Lourdes Acurio Zárate, Directora de la Institución Educativa 50003 “Santa Rosa” del Cusco.

OTORGA CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE SESIONES DE TESIS A:

MORA ARIAS BRAYAN PERCY, identificado con DNI N.º 62143924, estudiante de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa del programa de estudios de Educación Primaria, quien ha desarrollado la **APLICACIÓN DE SESIONES** correspondientes a su aplicación **PRÁCTICA DE TESIS**, dirigidas a 29 estudiantes de esta institución, ejecutadas en el periodo comprendido del 23 de septiembre de 2025 al 07 de noviembre de 2025, conforme a su plan de acción.

Se expide la presente constancia, para que así conste a los efectos oportunos y para los fines que vea por conveniente el interesado.

Cusco, 27 de noviembre de 2025.




Prof. María Lourdes Acurio Zárate
DIRECTORA GENERAL EBR



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUSCO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50003
SANTA ROSA



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

CONSTANCIA

La Prof. María Lourdes Acurio Zárate, Directora de la Institución Educativa 50003
“Santa Rosa” del Cusco.

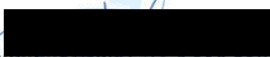
OTORGA CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO A:

MORA ARIAS BRAYAN PERCY, identificado con DNI N°
62143924, estudiante de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa
Rosa del programa de estudios de Educación Primaria, quien ha aplicado el **POSTEST**
correspondiente a su investigación, dirigido a 29 estudiantes de esta institución en la
fecha del 11 de noviembre de 2025.

Se expide la presente constancia a solicitud de la
interesada, para los fines que estime conveniente

Cusco, 26 de noviembre de 2025.




Prof. María Lourdes Acurio Zárate
DIRECTORA GENERAL EBR

Consentimiento informado para padres de familia

Yo [REDACTED] identificado con DNI N° [REDACTED]
[REDACTED] apoderado(a) de [REDACTED]

en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi **HIJO/HIJA/PUPIO** participe en la investigación **"TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA, 2025"** cuyo investigador responsable es **BRAYAN PERCY MORA ARIAS** con DNI. **62143924**, practicante del décimo semestre en la especialidad de Educación Primaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Santa Rosa".

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de su participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible retirar al menor cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión. De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al área de investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Santa Rosa".

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio de mi **HIJO/HIJA/PUPIO** cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador responsable del proyecto en su correo: 62143924@pronabec.edu.pe o al número de Whatsapp: [REDACTED]


[REDACTED]
Firma y DNI del apoderado(a)
[REDACTED]

Brayan Percy Mora Arias
62142924

Yo [REDACTED] identificado con DNI N° [REDACTED]
[REDACTED] apoderado(a) de [REDACTED]

en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi **HIJO/HIJA/PUPIO** participe en la investigación "**TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA, 2025**" cuyo investigador responsable es **BRAYAN PERCY MORA ARIAS** con DNI. **62143924**, practicante del décimo semestre en la especialidad de Educación Primaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Santa Rosa".

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de su participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

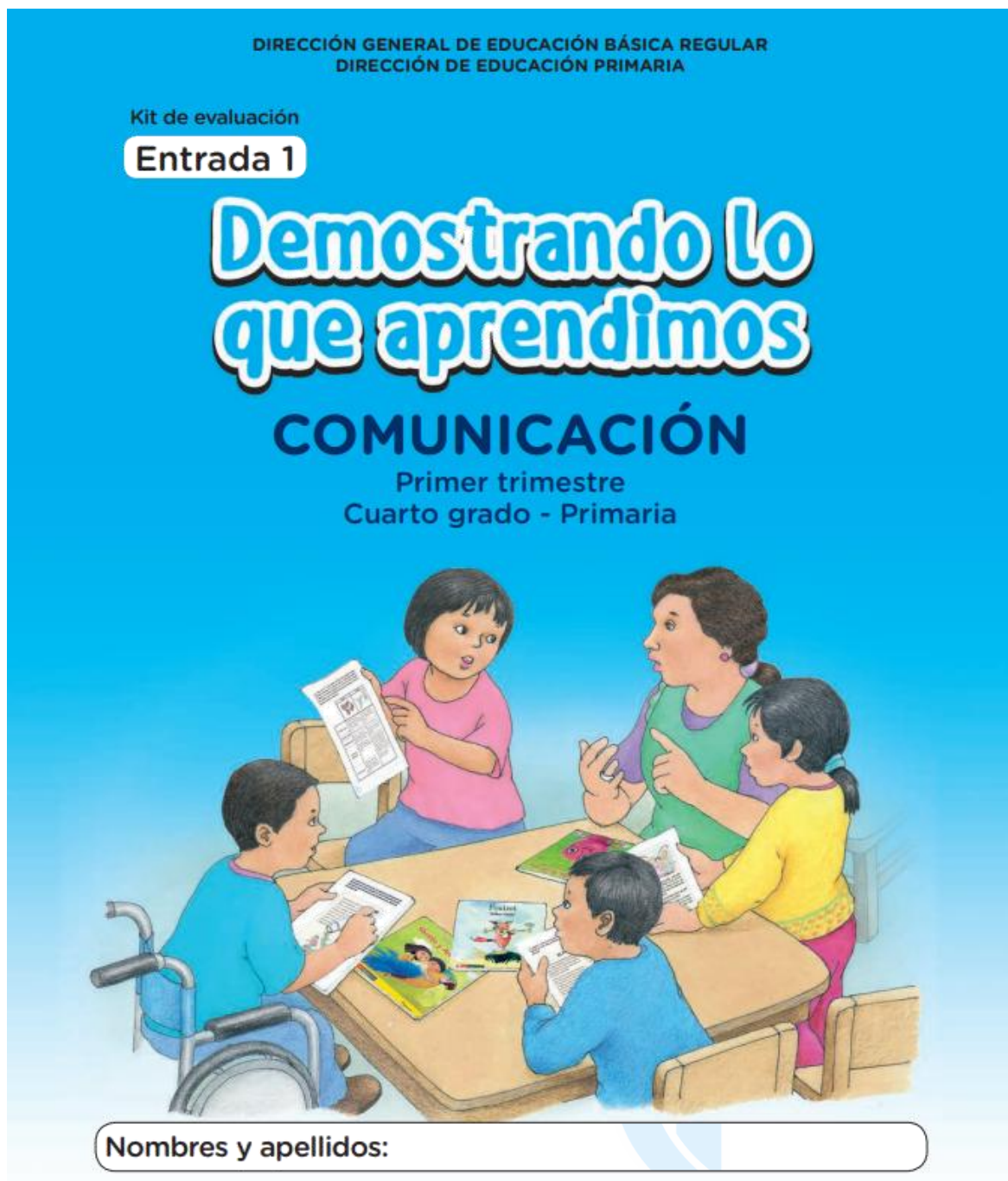
He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible retirar al menor cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión. De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al área de investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Santa Rosa".

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio de mi **HIJO/HIJA/PUPIO** cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador responsable del proyecto en su correo: 62143924@pronabec.edu.pe o al número de Whatsapp: [REDACTED]

[REDACTED]
Firma y DNI del apoderado(a)

[REDACTED]
Brayan Percy Mora Arias
62142924

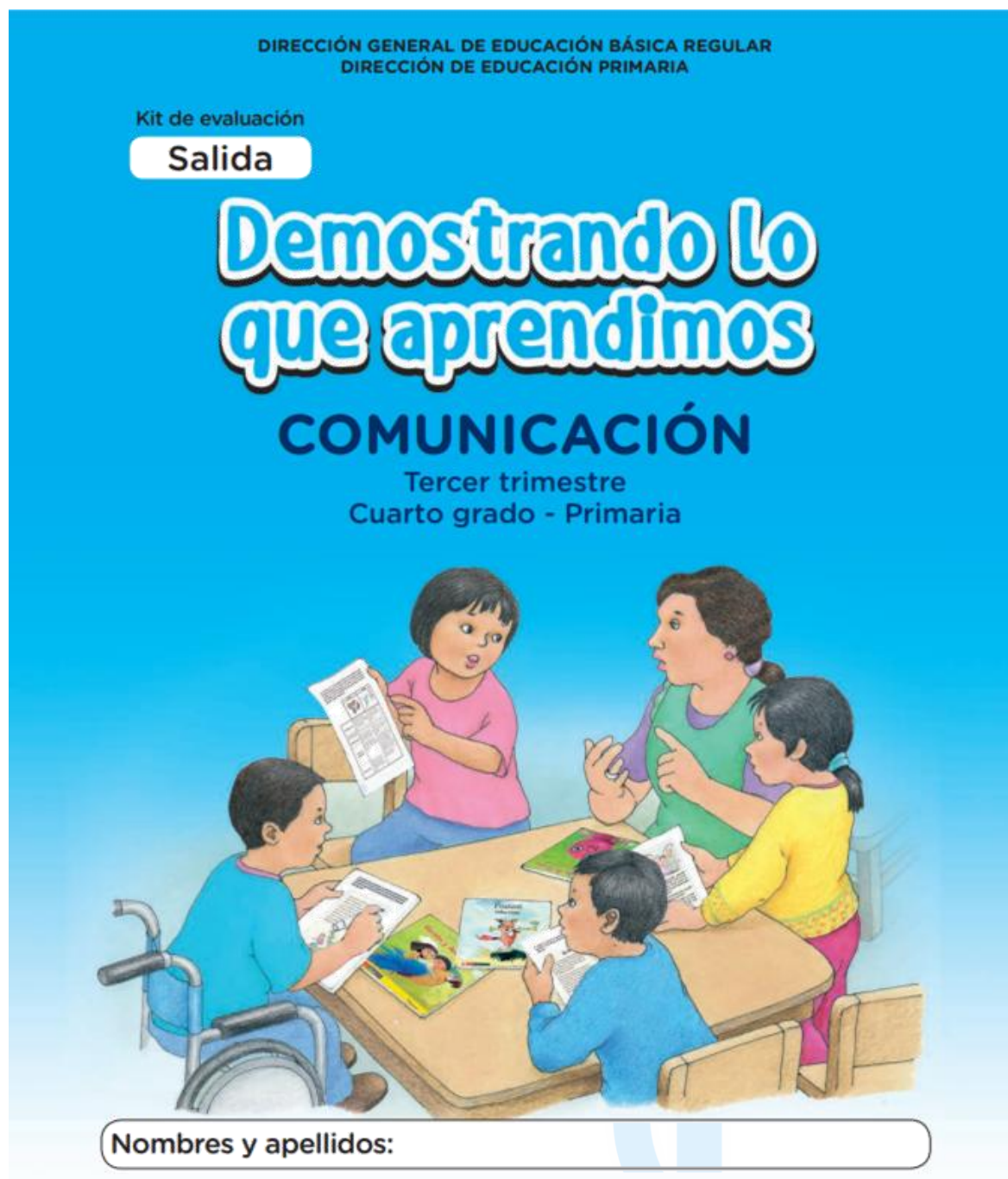
Instrumento Pretest

Figura 13*Instrumento aplicado en la investigación - pretest.*Fuente: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6300>

Instrumento Postest**Figura 14**

Instrumento aplicado en la investigación - postest.

Fuente: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6309>





SESIÓN DE APRENDIZAJE I

Hoy leeremos “El duende de la tormenta” de Carlota Carvallo de Núñez



Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		

Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita y relevante distribuida en distintas partes del texto, distinguiéndola de ideas semejantes y seleccionando datos pertinentes que permiten comprender las conductas inusuales del personaje y el valor de la gratitud dentro de la tertulia.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita acerca de la identidad del muchacho, su vínculo simbólico con la tormenta y las motivaciones que guían su comportamiento, articulando sus inferencias con evidencias textuales durante la discusión.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la aceptación de lo diferente y la reciprocidad afectiva, explicando cómo los elementos narrativos y simbólicos del cuento contribuyen a su sentido global dentro de la tertulia.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión			
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?		¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?	
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.		- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.	
Organización de los estudiantes		Grupal	Individual

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Quiero que piensen en la gente que trabaja en las minas o en lugares muy altos y fríos. ¿Cómo es el clima en esos lugares, especialmente cuando hay tormenta ?	
Recuperamos saberes previos	¿Qué tipo de personaje creen que podría vivir feliz en medio del frío, la oscuridad y los truenos?	
Generamos un conflicto cognitivo	Pregunto si alguna vez han conocido a alguien que sea muy callado o que parezca vivir en su propio mundo.	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: <i>Nuestro propósito de hoy:</i> Hoy leeremos “El duende de la tormenta” de Carlota Carvallo de Núñez Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Identifico y recupero información explícita del cuento para entender por qué algunos personajes actúan diferente y cómo se muestra la gratitud en la historia. • Deduzco información implícita para comprender por qué el muchacho se comporta de manera extraña y qué significa la tormenta para él. • Formulo opiniones fundamentadas sobre la importancia de aceptar a los demás aunque sean distintos y sobre cómo la gratitud aparece en el cuento.
Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: El cuento se desarrolla cerca de una mina abandonada en la sierra peruana. ¿Qué saben de cómo era la vida en el campo hace mucho tiempo? ¿Creen que era fácil para una mujer pobre acoger a un niño que encontraba en la calle? ¿Qué significa para ustedes ser "arisco"? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "El Duende de la Tormenta". Pregunto: ¿Este personaje será un duende de verdad o es alguien a quien la gente llama así porque es raro? ¿Por qué la tormenta será tan importante para él? ¿El cuento terminará bien o será una historia triste? ¿Qué tipo de cosas hará un "duende" que ama la oscuridad? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál será nuestro objetivo principal con esta tertulia? ¿Creen que podemos entender por qué las personas actúan de forma diferente a la mayoría? ¿Podemos analizar el valor de la gratitud y la importancia de aceptar a los demás tal como son, incluso si son extraños? Presento el Texto: Les muestro el texto y les cuento que su autora, Carlota Carvallo de Núñez, escribía mucho sobre los paisajes y los mitos de nuestro país.		
Durante la lectura		
Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para que la discusión sea más profunda: • El texto dice que el muchacho miraba extrañado, "como si no comprendiera una palabra". ¿Creen que realmente no entendía el idioma o es que no quería hablar? ¿Qué piensan de su silencio? • El muchacho se pone a bailar y a cantar "con una voccecita destemplada" solo cuando llega la tormenta. ¿Por qué creen que la tempestad lo hacía tan feliz? ¿Qué nos dice eso de quién es él? • La mujer "le había tomado cariño" al muchacho, a pesar de que no ayudaba en nada. ¿Qué significa tomar cariño a alguien que es tan difícil de entender? ¿Qué tipo de persona es esta mujer? • Los hijos de la mujer se hicieron mineros, como el padre. ¿Creen que el destino de estas familias en la sierra siempre ha estado conectado a la mina? ¿Qué riesgos corrían? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "faenas", "rebaño" o "desplome", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa "extrajerón" en el contexto de la mina? Volvamos a leer la parte donde él "araña la dura roca" para entender lo fuerte que era.		



Después de la lectura

Al inicio, nos preguntamos si era un duende de verdad o un niño extraño. ¿Creen ahora que el muchacho era un ser humano normal o un espíritu de las montañas? ¿Por qué la tormenta lo acompañaba al irse?

Preguntas para cerrar y reflexionar:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Por qué el duende (o muchacho) **ayudó** a la mujer después de tanto tiempo, si antes era tan arisco? ¿Fue por **gratitud**? ¿Cómo lo demostró?
- El texto dice: "**Los truenos seguían retumbando, pero ya la pobre mujer no tenía miedo**". ¿Por qué perdió el miedo a la tormenta en ese momento? ¿Qué le dio más fuerza?
- ¿Qué **lección** o **enseñanza** nos deja este cuento sobre la bondad y el no esperar nada a cambio cuando ayudamos a alguien, incluso si es un extraño?
- ¿Qué pasaría si la mujer lo hubiera **abandonado** al inicio? ¿Creen que el duende habría salvado a su hijo?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** sintieron más fuerte al ver que el hijo se salvó: alegría, alivio, sorpresa? **Escribimos** una frase que resuma lo que aprendimos de esta historia. ¿Podría ser: "La bondad es una semilla que, aunque pase el tiempo, siempre da un buen fruto"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre la gente que parece diferente ? ¿Creen que debemos ser pacientes para entender a los demás? La lectura nos ayuda a ponernos en el lugar de la mujer y del muchacho. ¿Podemos intentar ser tan observadoras y agradecidas como la mujer del cuento?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Carlota Carvallo de Núñez - El duende de la tormenta (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita y relevante distribuida en distintas partes del texto, distinguiéndola de ideas semejantes y seleccionando datos pertinentes que permiten comprender las conductas inusuales del personaje y el valor de la gratitud dentro de la tertulia.	Deduce información implícita acerca de la identidad del muchacho, su vínculo simbólico con la tormenta y las motivaciones que guían su comportamiento, articulando sus inferencias con evidencias textuales durante la discusión.	Formula opiniones fundamentadas sobre la aceptación de lo diferente y la reciprocidad afectiva, explicando cómo los elementos narrativos y simbólicos del cuento contribuyen a su sentido global dentro de la tertulia.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR – E001							
2	SR – E002							
3	SR – E003							
4	SR – E004							
5	SR – E005							
6	SR – E006							
7	SR – E007							
8	SR – E008							
9	SR – E009							
10	SR – E010							
11	SR – E011							
12	SR – E012							
13	SR – E013							
14	SR – E014							
15	SR – E015							
16	SR – E016							
17	SR – E017							
18	SR – E018							
19	SR – E019							
20	SR – E020							
21	SR – E021							
22	SR – E022							
23	SR – E023							
24	SR – E024							
25	SR – E025							
26	SR – E026							
27	SR – E027							
28	SR – E028							
29	SR – E029							



El duende de la tormenta

de Carlota Carvallo de Núñez

Cierta vez unos viajeros encontraron cerca de una mina abandonada un muchachito indio dormido. Les llamó la atención que un ser humano estuviera en un paraje tan frío y solitario y trataron de averiguar cómo había llegado hasta allí, pero él permaneció completamente mudo. Le preguntaron el nombre de sus padres, sin obtener respuesta alguna. Los miraba extrañado como si no comprendiera una palabra.

Vacilaron entre dejarlo allí abandonado a su suerte o llevarlo consigo. Decidieron esto último y montándolo a la grupa de una de sus cabalgaduras, fueron con él hasta el caserío más cercano. Allí lo dejaron en manos de una buena mujer, que vivía con cierta comodidad y tenía dos hijos.

Ella lo tuvo en su casita, lo vistió y le dio de comer. Luego le preparó un blando lecho y lo trató con cariño. Pero el chico parecía un animalito del monte, pues no hablaba y miraba con recelo a su protectora.

Después de unos días, pensó dedicarlo a las faenas del campo y le dio un costal para que fuera a cosechar papas, pero el muchacho se puso a dormir y regresó sin las papas y sin el costal.

Al otro día la buena mujer se dijo: «No sirve para la cosecha, pero en algo tiene que ayudar. Hoy lo mandaré a cuidar el rebaño». Y así se lo ordenó. Pero esa tarde el muchacho se presentó con dos ovejas de menos.

Su mayor placer consistía en seguir a los peones que trabajaban en las minas. Se introducía allí sin que nadie se ocupara de él. Amaba la oscuridad y en los días de sol se metía en el rincón más oscuro de la casa.

Una noche se desató una furiosa tempestad. Los truenos retumbaban en las montañas vecinas y el viento rugía en los tejados de las chozas. La mujer y sus hijos se abrazaron llenos de temor. Entonces sucedió una cosa extraordinaria. El muchachito se animó, sus ojos brillaron de alegría y empezó a cantar con una voccecita destemplada y chillona, en un idioma desconocido. Luego se puso a bailar agitando los brazos. Sus movimientos se hacían cada vez más rápidos, hasta que de improviso abrió la puerta y se lanzó afuera, perdiéndose entre la oscuridad.

La pobre mujer salió a llamarlo, porque le había tomado cariño, pero el arisco muchacho no regresó nunca más.

Pasó mucho tiempo. Los hijos de la viuda crecieron y fueron mineros, como había sido su padre. Un día hubo un desplome en la mina y uno de ellos quedó sepultado junto con otros operarios. La pobre mujer acudió desconsolada y no quiso moverse en todo el día, esperando que extrajeran a su hijo.

Pero llegó la noche y los mineros abandonaron la tarea. La mina quedó desierta y la pobre mujer permaneció llorando sentada en una piedra. De pronto empezó a retumbar el trueno y a iluminar el rayo, el cielo ennegrecido por la tormenta. Una figura humana se agitó entre la oscuridad. Al pasar cerca de la mujer, esta lo reconoció. Era el muchachito a quien ella había recogido en su casa, hacía tanto tiempo.

Él se detuvo a mirarla y un relámpago iluminó en ese momento el semblante lloroso de la pobre mujer. Entonces le hizo una seña para que lo siguiera y se perdió en la oscuridad de la mina.

La mujer anduvo a tientas, durante un largo rato. El muchacho le indicaba el camino con agudos gritos. Al fin se detuvo y con sus manos afiladas empezó a arañar la dura roca.

Pronto quedó abierto un agujero por donde pudo penetrar. Un rato después volvía con el cuerpo del minero auestas. Estaba con los ojos cerrados y parecía muerto. Le sopló en la cara y así lo reanimó. Después se incorporó y pudo andar. El muchacho los guio hasta la entrada de la mina. Los truenos seguían retumbando, pero ya la pobre mujer no tenía miedo, había recobrado a su hijo y se sentía demasiado feliz.

Cuando quiso agradecer al extraño hombrecillo su buena acción, ya este había desaparecido.

A la luz de un relámpago, lo vio alejarse bailando, siempre bailando entre la tempestad.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 2

Hoy leeremos “El poder de la infancia” de León Tolstoi

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita sobre las emociones y conflictos que experimentan los personajes, seleccionando datos que permiten analizar su influencia en el desarrollo de la historia.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre la manera en que las emociones generan paz, tensión o reconciliación, justificando sus interpretaciones mediante conexiones lógicas entre hechos y sentimientos presentes en el texto.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre el poder transformador del amor y la paz, explicando cómo estos valores se construyen y representan en el cuento y su relación con experiencias humanas amplias.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	- Organizamos nuestro espacio de trabajo. - Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. - Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Quiero que piensen en una situación donde la gente esté muy, muy enojada o pidiendo venganza.	
Recuperamos saberes previos	¿Qué podría pasar en ese momento para que de repente todos se calmen? ¿Una persona grande y fuerte o algo mucho más sencillo?	
Generamos un conflicto cognitivo	Pregunto si creen que un niño pequeño puede tener más poder para cambiar las cosas que un adulto furioso.	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos "El poder de la infancia" de León Tolstoi Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	- Identifico y recupero información que me ayuda a comprender cómo las emociones influyen en las personas dentro del cuento. - Deduzco lo que siente y piensa cada personaje para entender por qué algunas emociones traen paz o conflicto. - Formulo opiniones fundamentadas sobre cómo el amor familiar puede vencer el odio y qué significa la paz en la historia.

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: El cuento se desarrolla durante una guerra o un conflicto muy fuerte. ¿Qué saben de lo que pasa en las guerras? ¿Por qué la gente se llena de odio y quiere hacerle daño a los que piensan diferente? ¿Cómo creen que se sienten los niños en medio de un conflicto así? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "El Poder de la Infancia". Pregunta: ¿Cuál será el "poder" que tiene un niño en esta historia? ¿Será un poder mágico, o algo que tiene que ver con sus sentimientos? ¿Qué hará este niño para cambiar algo tan terrible como la rabia de una multitud? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo de leer una historia tan intensa? ¿Creen que podemos analizar el poder de las emociones en la vida de las personas? ¿Podemos reflexionar sobre la paz y cómo el amor familiar puede ser más fuerte que el odio? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que su autor, León Tolstói, fue un escritor ruso muy famoso que siempre buscó enseñar sobre el amor y la paz.		
Durante la lectura		
Les recuerdo cómo vamos a participar: La que Elige el Fragmento: Una de ustedes, por turno, escoge la frase o parte que le haya parecido más impactante o conmovedora. La lee en voz alta y explica por qué la eligió. ¿Sintió pena, injusticia, o admiración con ese fragmento? Las que Comentan: Las demás comparten su opinión. ¿Creen que el padre hizo bien en mentirle al niño sobre que iban a dar un paseo? ¿Por qué la multitud se apartó al ver al niño si estaban tan enojados? Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: - El texto dice que el prisionero "mostraba orgullo y enojo, pero no parecía asustado". ¿Por qué es tan difícil para él mostrar miedo delante de la gente? ¿Qué intenta ocultar? - El niño llora: "¡Papá! ¡Déjenme que vaya con papá!" ¿Cómo logra esa vocecita pequeña hacer que una multitud furiosa se aparte? ¿Qué sintieron las personas al escucharlo? - El padre pide: "Máteme como quiera... pero no lo haga delante de él". ¿Qué demuestra esa frase sobre el amor de un padre? ¿Qué le importaba más en ese momento que su propia vida? ¿Por qué el prisionero se "echó a llorar" y se fue al ver al niño marcharse? ¿Fue por pena, por alivio, o por sentir vergüenza de lo que había hecho? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "muchedumbre", "prisionero" o "canallas", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que el padre "fruncía el ceño"? Volvamos a leer la parte donde la multitud "coreó" ¡Suéltelo! ¿Qué significa esa palabra en el contexto?		



Después de la lectura

Al inicio, pensamos que el poder de la infancia era muy fuerte. ¿Cómo se demostró que el amor de este niño tenía más poder que la rabia de todos los adultos?

Preguntas para cerrar y reflexionar:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Qué sintió la multitud cuando vieron al niño irse **"tranquilo"**? ¿Creen que se acordaron de sus propios hijos o de su propia infancia?
- ¿La **bondad** y la **inocencia** del niño hicieron que la multitud cambiara de idea? ¿O fue el **sacrificio** del padre al pedir que lo mataran lejos de su hijo?
- ¿Creen que las personas que odian pueden calmarse si alguien les muestra un acto de **amor verdadero**?
¿Por qué la **venganza** no pudo contra la **ternura**?

¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre cómo debemos tratar a los demás, incluso a nuestros "enemigos"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué aprendimos sobre el verdadero poder que tenemos las personas? La tertulia nos mostró que el amor es el sentimiento más fuerte que existe. ¿Podemos, nosotras, usar ese mismo "poder de la infancia" para hacer que las personas a nuestro alrededor sean más amables?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
León Tolstói – El poder de la infancia (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita sobre las emociones y conflictos que experimentan los personajes, seleccionando datos que permiten analizar su influencia en el desarrollo de la historia.	Deduce información implícita sobre la manera en que las emociones generan paz, tensión o reconciliación, justificando sus interpretaciones mediante conexiones lógicas entre hechos y sentimientos presentes en el texto.	Formula opiniones fundamentadas sobre el poder transformador del amor y la paz, explicando cómo estos valores se construyen y representan en el cuento y su relación con experiencias humanas amplias.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR – E001							
2	SR – E002							
3	SR – E003							
4	SR – E004							
5	SR – E005							
6	SR – E006							
7	SR – E007							
8	SR – E008							
9	SR – E009							
10	SR – E010							
11	SR – E011							
12	SR – E012							
13	SR – E013							
14	SR – E014							
15	SR – E015							
16	SR – E016							
17	SR – E017							
18	SR – E018							
19	SR – E019							
20	SR – E020							
21	SR – E021							
22	SR – E022							
23	SR – E023							
24	SR – E024							
25	SR – E025							
26	SR – E026							
27	SR – E027							
28	SR – E028							
29	SR – E029							



El poder de la infancia

de León Tolstói

La gente gritaba con furia: —¡Que lo maten! ¡Que lo fusilen! —y empujaban a un hombre alto que iba atado de las manos. Él caminaba derecho, con la cabeza en alto. Su rostro mostraba orgullo y enojo, pero no parecía asustado.

Durante la guerra, ese hombre había defendido al gobierno y ahora lo habían detenido. Lo llevaban como prisionero para castigarlo. La multitud lo señalaba con rabia.

—¡Es un guardia! Esta mañana ha disparado contra nosotros —dijo alguien.

La gente no se calmaba. Al pasar por una calle donde aún yacían los cuerpos de personas muertas el día anterior, la muchedumbre se llenó de cólera y empezaron a pedir que lo mataran allí mismo.

El prisionero no decía nada. Fruncía el ceño, pero mantenía la cabeza bien erguida. Parecía que odiaba a la multitud tanto como la multitud lo odiaba a él.

—¡Hay que matarlos a todos! ¡A los espías, a los ricos, a los sacerdotes y a esos canallas! —gritaban algunas mujeres—. ¡Que se acabe todo ya!

Los que mandaban decidieron, sin embargo, llevar al prisionero hasta la plaza del pueblo.

Justo entonces, cuando todo estaba muy tenso, se oyó una voccecita pequeña desde el fondo de la gente: —¡Papá! ¡Papá! —lloraba un niño de unos seis años. Con esfuerzo abrió paso entre la multitud para acercarse al prisionero.

Todos se apartaron al verlo, como si el niño fuera importante. Lo dejaron pasar.

—¡Qué simpático es! —dijo una señora.

—¿A quién buscas? —preguntó otra.

—¡Papá! ¡Déjenme que vaya con papá! —sollozó el niño.

—¿Cuántos años tienes, pequeño? —le preguntó alguien.

—¿Qué van a hacer con papá? —preguntó el niño, inquieto.

—Vuelve a casa, vuelve con tu mamá —dijo un hombre tratando de calmarlo.

El prisionero escuchaba las voces. Su cara se volvió aún más seria.

—¡No tiene madre! —dijo alguien al oír al hombre.

El niño consiguió llegar hasta su padre y se abrazó a él.

La multitud seguía gritando: —¡Que lo maten! ¡Que lo fusilen!

—¿Por qué has salido de casa? —le preguntó el padre al niño, tratando de hablar con calma.

—¿Dónde te llevan? —insistió el niño.

—¿Sabes lo que vas a hacer? —preguntó el padre, mirándolo a los ojos.

—¿Qué? —dijo el niño, confundido.

—¿Conoces a Catalina? —preguntó el padre.

—¿La vecina? ¡Claro! —contestó el niño.

—Ve a casa de Catalina y quédate allí hasta que yo vuelva —le dijo el padre con ternura.

—¡No iré sin ti! —gritó el niño, echándose a llorar—. ¡Te van a matar!





—No. No me harán nada malo —respondió el padre, intentando calmarlo.

Antes de que lo llevaran otra vez, el padre le pidió algo a uno de los hombres que dirigía la muchedumbre:

—Escuche; máteme como quiera y cuando quiera, pero no lo haga delante de él —dijo, señalando al niño—. Desáteme un momento y tómeme del brazo para que yo le diga que estamos paseando, que usted es mi amigo. Así se irá tranquilo. Después puede hacer conmigo lo que quiera.

El jefe accedió. El prisionero tomó en brazos al niño y le dijo con voz suave:

—Sé bueno y ve a casa de Catalina.

—¿Y usted qué va a hacer? —preguntó el niño, con miedo.

—Vamos a dar un paseo; luego iré a casa —mintió el padre, tratando de hacerlo sentir seguro—. Anda, vete, sé bueno.

El niño lo miró bien, inclinó la cabeza para pensar y finalmente obedeció. Una mujer lo sacó entre la gente y lo ayudó a irse.

—Ahora sí —dijo el prisionero en voz baja—. Pueden hacer conmigo lo que quieran.

Pero algo inesperado ocurrió en ese momento. Al ver al niño marcharse, muchos en la multitud sintieron un mismo y extraño sentimiento. Las caras duras comenzaron a suavizarse.

—¿Saben? Deberían soltarlo —dijo una mujer.

—Es verdad —añadió otra.

—¡Suéltelo! ¡Suéltelo! —corearon varios.

El hombre que hacía poco los había mirado con desprecio ya no pudo sostenerse. Se echó a llorar, se cubrió la cara con las manos y, sin que nadie lo detuviera, se abrió paso entre la gente y se fue.

Así, gracias al coraje y al amor de un niño, la multitud dejó de pedir venganza. A veces, la bondad y la inocencia de los más pequeños pueden cambiar lo que parecía imposible.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 3

Hoy leeremos “A enredar cuentos” de Gianni Rodari

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita sobre personajes, acciones y escenarios, reconociendo los elementos que componen la estructura de la historia y que sirven como base para su recreación.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre la forma en que la autora mezcla intertextos, parodia o transforma cuentos tradicionales, explicando las intenciones creativas detrás de esas combinaciones.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la creatividad literaria y la reinterpretación de historias conocidas, evaluando cómo estos recursos enriquecen la experiencia lectora y el diálogo en la tertulia.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Quiero que recuerden el cuento de Caperucita Roja.	
Recuperamos saberes previos	¿Qué colores, animales u objetos son imprescindibles en esa historia?	
Generamos un conflicto cognitivo	¿Qué pasaría si, en vez de un lobo, Caperucita encontrara un conejo? ¿Seguiría siendo el mismo cuento?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos "A enredar cuentos" de Gianni Rodari Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Identifico y recupero datos claros del cuento para reconocer cómo están hechos los personajes, los lugares y las acciones. • Deduzco ideas implícitas para comprender cómo la autora juega con los cuentos clásicos y los mezcla de forma creativa. • Formulo opiniones fundamentadas sobre la importancia de la creatividad y cómo podemos inventar historias a partir de otras.

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: ¿Por qué los cuentos clásicos, como Caperucita Roja, no cambian con el tiempo? ¿Qué pasaría si la gente empezara a cambiar las historias? ¿Sería más divertido o más confuso? ¿Cómo se siente una historia que tiene personajes o finales inesperados? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "A Enredar Cuentos". Pregunto: Si el título habla de "enredar", ¿qué quiere decir que el abuelo le hará al cuento? ¿El objetivo del abuelo será confundir a la niña o hacerla pensar en la historia de otra manera? ¿Creen que la niña se enojará o se divertirá? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es la razón principal de leer esta conversación tan chistosa? ¿Podemos usarla para entender cómo se construye una historia (personajes, lugares y acciones)? ¿Nos ayudará a reflexionar sobre la creatividad y la importancia de jugar con lo que ya conocemos? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que su autor, Gianni Rodari, pensaba que inventar es tan importante como leer.		
Durante la lectura		
¿Cómo leemos?: Les pido que leamos el texto por partes, y que intentemos leerlo con la voz del abuelo (que se confunde) y la voz de la niña (que corrige) para sentir la conversación. Luego, les pido que hagan una lectura atenta, buscando la parte más graciosa donde el abuelo se equivoca. La dinámica de la tertulia: Les recuerdo cómo vamos a participar: • La que Elige el Fragmento: Una de ustedes, por turno, escoge la parte del cuento donde el abuelo dice el "disparate" más grande. La lee en voz alta y explica por qué lo eligió. ¿Sintió mucha risa, o sorpresa, o la necesidad de corregir esa parte? • Las que Comentan: Las demás comparten su opinión. ¿Cuál fue la corrección más importante que hizo la niña? ¿Por qué la parte del tranvía número setenta y cinco es tan graciosa en un cuento de hadas? Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: • El abuelo se equivoca con el color, el contenido de la cesta y el personaje principal. ¿Cuál de esos errores, si se mantiene, cambiaría por completo el sentido de la historia? • ¿Por qué la niña sigue corrigiendo al abuelo si sabe que él lo hace adrede? ¿Qué tan importante es para ella que el cuento se cuente bien? • El lobo pregunta "¿cuánto es seis por ocho?" en vez de "¿Adónde vas?". ¿Qué nos dice ese cambio sobre la diferencia entre los cuentos de fantasía y la vida real? • La niña se ríe a carcajadas y dice que el abuelo "no sabe contar cuentos". ¿De verdad el abuelo no sabe, o en realidad sí sabe mucho de cuentos? ¿Qué creen? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "disparate", "tranvía" o "carcajadas", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que el prisionero "enredó" los cuentos? ¿Qué significa que él "accedió" a darle la moneda?		



Después de la lectura

Preguntas para cerrar y reflexionar:

- ¿Qué **diferencia** hay entre el **mensaje final** del abuelo (le da la moneda y sigue leyendo) y el **juego** que crearon juntos? ¿Qué fue más valioso: el chicle o la risa?
- ¿Creen que este abuelo le enseñó a la niña a **prestar más atención** a los detalles de las historias? ¿Cómo?
- ¿Cómo podríamos usar este juego de "enredar cuentos" para **crear** historias nuevas con nuestras amigas? ¿Qué reglas necesitamos?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre la imaginación? Rodari nos dice que el juego es una forma de aprender. ¿Podemos seguir jugando con las palabras y las historias que conocemos para crear cosas nuevas?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Gianni Rodari – A enredar cuentos (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Crterios de evaluacón

Criterio de evaluacón 1	Criterio de evaluacón 2	Criterio de evaluacón 3
Identifica y recupera informaci3n explícita sobre personajes, acciones y escenarios, reconociendo los elementos que componen la estructura de la historia y que sirven como base para su recreaci3n.	Deduce informaci3n implícita sobre la forma en que la autora mezcla intertextos, parodia o transforma cuentos tradicionales, explicando las intenciones creativas detrás de esas combinaciones.	Formula opiniones fundamentadas sobre la creatividad literaria y la reinterpretaci3n de historias conocidas, evaluando c3mo estos recursos enriquecen la experiencia lectora y el diálogo en la tertulia.

N°	C3DIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACI3N 1		CRITERIO DE EVALUACI3N 2		CRITERIO DE EVALUACI3N 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR - E001							
2	SR - E002							
3	SR - E003							
4	SR - E004							
5	SR - E005							
6	SR - E006							
7	SR - E007							
8	SR - E008							
9	SR - E009							
10	SR - E010							
11	SR - E011							
12	SR - E012							
13	SR - E013							
14	SR - E014							
15	SR - E015							
16	SR - E016							
17	SR - E017							
18	SR - E018							
19	SR - E019							
20	SR - E020							
21	SR - E021							
22	SR - E022							
23	SR - E023							
24	SR - E024							
25	SR - E025							
26	SR - E026							
27	SR - E027							
28	SR - E028							
29	SR - E029							



A enredar cuentos

de Gianni Rodari

—Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

—¡No, abuelo! ¡Era Caperucita Roja! —dijo la niña riéndose.

—Ah, sí, tienes razón. Caperucita Roja. Un día, su mamá la llamó y le dijo:

«Escucha, Caperucita Verde...»

—¡Que no, abuelo! ¡Roja! —corrigió la niña otra vez.

—¡Ah, claro! Roja. «Ve a casa de tía... ¿cómo se llamaba?»

—¡No era tía! ¡Era la abuelita! —dijo la niña.

—Sí, sí, la abuelita. Y su mamá le dijo: «Llévale esta cáscara de papa».

—¡No, abuelo! ¡Era un pastel! —respondió la niña entre risas.

—Está bien, un pastel. Entonces, Caperucita se fue por el bosque y se encontró con una... jirafa.

—¡Nooo! —gritó la niña—. ¡Con el lobo!

—Ah, sí, con el lobo. Y el lobo le preguntó: «¿Cuánto es seis por ocho?»

—¡Qué disparate! —rió la niña—. Le preguntó: «¿Adónde vas?»

—Tienes razón. Y Caperucita Negra contestó...

—¡No, no, no! ¡Roja! —corrigió la niña otra vez, divertida.

—De acuerdo, Roja. Y respondió: «Voy al mercado a comprar salsa de tomate».

—¡Eso tampoco! —dijo la niña—. Le dijo: «Voy a casa de mi abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino».

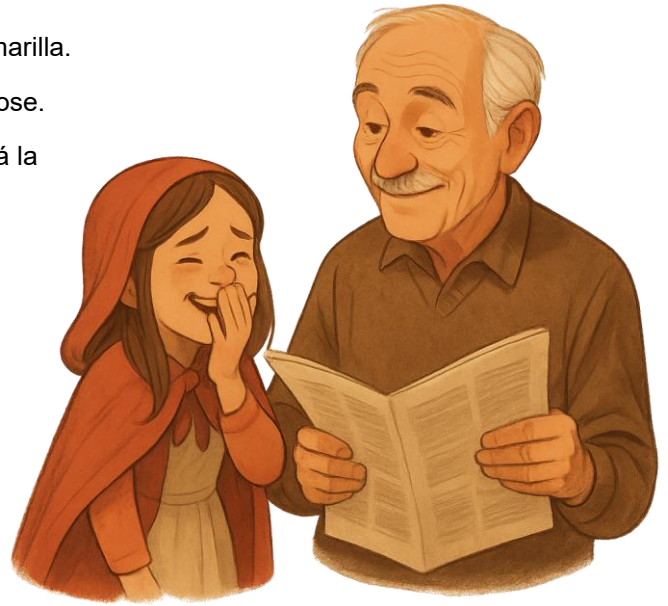
—Ah, eso era. Y entonces el caballo dijo...

—¿Qué caballo, abuelo? ¡Era el lobo!

—Ah, sí, claro. El lobo le dijo: «Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, gira a la derecha y encontrarás tres escalones y una moneda en el suelo. Deja los escalones, recoge la moneda y cómprate un chicle».

La niña se tapó la cara, riendo a carcajadas —¡Abuelo, tú no sabes contar cuentos! ¡Los enredas todos! Pero no importa... ¿me compras un chicle?

—Bueno, toma la moneda —dijo el abuelo sonriendo, y siguió leyendo el periódico.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 4

Hoy leeremos “Malala y su Lápiz Mágico” de Malala Yousafzai

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita que evidencia el uso de la palabra como herramienta de justicia y transformación social.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre la valentía de la protagonista, las circunstancias que amenazan sus derechos y las razones que la impulsan a actuar, articulando estas interpretaciones con referencias textuales.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre el poder de la voz y la defensa de los derechos, analizando cómo los recursos narrativos refuerzan el mensaje central del texto.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que se pongan muy cómodas y piensen en los objetos cotidianos que usamos siempre. ¿Qué hace que un objeto sencillo sea especial?	
Recuperamos saberes previos	Quiero que piensen en su lápiz. Si ese lápiz se pudiera convertir en un lápiz mágico, ¿qué cosa de su vida, de su barrio o del Perú dibujarían o borrarían para que el mundo fuera mejor? ¿Dibujarían más parques, borrarían la basura o dibujarían más escuelas?	
Generamos un conflicto cognitivo	Pregunto si es más fácil cambiar el mundo con un objeto mágico o con nuestras propias acciones.	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos "Malala y su Lápiz Mágico" de Malala Yousafzai Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Deduzco información implícita para comprender la valentía de Malala y por qué decide defender sus derechos. • Identifico y recupero información que explica cómo Malala usa su voz para lograr un cambio. • Formulo opiniones fundamentadas sobre la importancia de alzar la voz y luchar por lo que es justo.

Desarrollo	
Antes de la lectura	
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa tener un derecho? ¿Cuáles son los derechos más importantes que ustedes conocen? ¿Por qué la educación es un derecho y no solo una tarea? ¿Creen que hay países donde las niñas tienen que luchar para ir a la escuela? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "Malala y su Lápiz Mágico". Pregunto: ¿Quién será Malala? Si la historia es sobre un "lápiz mágico", ¿el cuento será sobre fantasía o sobre la vida real? ¿Creen que Malala logrará dibujar ese "mundo mejor" que quiere? ¿Por qué la mamá de Malala "suspiró" cuando su hija habló de sus sueños? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta historia? ¿Podemos reflexionar sobre la valentía y la importancia de defender nuestros derechos? ¿Nos ayudará a entender que nuestra voz es una herramienta poderosa para el cambio? Presento el Texto: Les muestro el texto y les cuento que está basado en la historia real de Malala Yousafzai, una niña que se convirtió en la persona más joven en ganar un Premio Nobel.	
Durante la lectura	



¿Cómo leemos?:

Les pido que yo (la moderadora) **lea los primeros párrafos** en voz alta, donde Malala habla de su lápiz. Luego, **les pido** que hagan una **lectura atenta** de los siguientes fragmentos, buscando la frase que les dé más **esperanza** o más **coraje**.

Preguntas para guiar

Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar:

- Malala quiere **"dibujar una escuela enorme"** y **"borrar el miedo"**. ¿Cuál de las dos cosas creen que es más difícil de hacer en la vida real?
- Cuando los hombres dicen que las niñas no pueden estudiar, Malala responde: **"Seguiremos aprendiendo"**. ¿Qué significa seguir aprendiendo **"en secreto"**? ¿Esa era una decisión valiente o peligrosa?
- La reconocieron y fue atacada. ¿Qué sintió Malala cuando despertó y dijo: **"No voy a callar"**? ¿De dónde sacó tanta fuerza?
- Al final, el cuento dice: **"Hoy, Malala ya no necesita un lápiz mágico"**. ¿Qué hizo que sus **palabras** y su **esperanza** se volvieran más mágicas que cualquier lápiz?

Palabras nuevas y volver a leer:

Si encontramos palabras como **"defensora"**, **"blog"** o **"discursos"**, ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que Malala se convirtió en una **"defensora del derecho"** a la educación? Volvamos a leer la parte donde las calles se llenan de **"silencio"**. ¿Qué tan grave es ese silencio?

Después de la lectura

Preguntas para cerrar y reflexionar:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Qué nos enseñó esta historia sobre el **miedo**? ¿Creen que es posible luchar por algo aunque tengamos miedo?
- ¿Cómo podemos, aquí en nuestro país, ser un poco como Malala y **defender** nuestro derecho a la educación y el de otras niñas? ¿Qué podemos hacer?
- ¿Qué **diferencia** hay entre la niña que pide un lápiz mágico al inicio y la mujer que da **"discursos"** al final? ¿Cómo cambió Malala?

¿Qué **mensaje** importante nos deja esta historia sobre el poder que cada una de nosotras tiene al **levantar la mano** y decir lo que piensa?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre el valor de aprender ? Recuerden siempre la frase del papá de Malala: "Nadie puede quitarte lo que aprendes". Su mente es su mejor arma. ¿Podemos, a partir de hoy, usar nuestras palabras y nuestro conocimiento con la misma valentía que Malala?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas	Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico Malala Yousafzai – Malala y su lápiz mágico (Adaptación)
----------------------------	---



Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita que evidencia el uso de la palabra como herramienta de justicia y transformación social.	Deduce información implícita sobre la valentía de la protagonista, las circunstancias que amenazan sus derechos y las razones que la impulsan a actuar, articulando estas interpretaciones con referencias textuales.	Formula opiniones fundamentadas sobre el poder de la voz y la defensa de los derechos, analizando cómo los recursos narrativos refuerzan el mensaje central del texto.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR – E001							
2	SR – E002							
3	SR – E003							
4	SR – E004							
5	SR – E005							
6	SR – E006							
7	SR – E007							
8	SR – E008							
9	SR – E009							
10	SR – E010							
11	SR – E011							
12	SR – E012							
13	SR – E013							
14	SR – E014							
15	SR – E015							
16	SR – E016							
17	SR – E017							
18	SR – E018							
19	SR – E019							
20	SR – E020							
21	SR – E021							
22	SR – E022							
23	SR – E023							
24	SR – E024							
25	SR – E025							
26	SR – E026							
27	SR – E027							
28	SR – E028							
29	SR – E029							



Malala y su lápiz mágico

Adaptación narrativa basada en el libro original de Malala Yousafzai

Una tarde, Malala observaba el cielo desde la ventana de su habitación. Las montañas se pintaban de naranja con el atardecer, y ella tenía entre las manos un lápiz casi gastado.

—Ojalá fuera un lápiz mágico —susurró sonriendo—. Con él dibujaría un mundo mejor.

Su madre, que tejía cerca, la miró con ternura.

—¿Y qué harías con ese lápiz, hija?

Malala pensó unos segundos.

—Dibujaría una puerta para que nadie pasara hambre. Dibujaría una escuela enorme donde todas las niñas pudieran aprender... y borraría el miedo del corazón de las personas.

La madre sonrió, pero también suspiró.

—Ojalá los deseos se cumplieran tan fácil, Malala.

Malala bajó la mirada. Sabía que su madre tenía razón. En su pueblo, muchas niñas no podían ir a la escuela. Algunas se quedaban en casa ayudando, y otras ni siquiera sabían leer.

Aun así, Malala no se rendía. Le encantaba aprender, escribir y soñar. En la escuela, era una de las mejores estudiantes, y su padre siempre la animaba.

—Tu mente es tu mejor arma —le decía él—. Nadie puede quitarte lo que aprendes.

Pero un día, la noticia corrió por todo el pueblo: unos hombres habían dicho que las niñas ya no podían estudiar.

Las calles se llenaron de silencio. Algunas escuelas cerraron.

—¿Y ahora qué haremos? —preguntó una de sus amigas, asustada.

—Seguiremos aprendiendo —respondió Malala—. Aunque sea en secreto, aunque nadie lo apruebe.

Esa noche, Malala escribió en su cuaderno:

“Quiero que el mundo sepa lo que está pasando. Quiero que las niñas puedan ir a la escuela sin miedo.”

Comenzó a escribir sus pensamientos en un blog, contando su historia al mundo. Nadie sabía que era ella, pero su voz empezó a escucharse muy lejos.

Hasta que un día, la reconocieron. Y entonces... el miedo se hizo realidad.

Unos hombres atacaron el bus donde viajaba Malala. Ella quedó herida, y el pueblo entero se llenó de tristeza.

Pero Malala no se rindió. Cuando despertó, pensó:

—No voy a callar. Si mi voz puede ayudar a una niña a levantar la suya, valdrá la pena.

Con el tiempo, viajó a otros países, dio discursos, y se convirtió en una defensora del derecho a la educación.

Hoy, Malala ya no necesita un lápiz mágico.

Su magia está en las palabras, en la esperanza, y en cada niña que levanta la mano en clase y dice con orgullo:

—Yo también tengo derecho a aprender





SESIÓN DE APRENDIZAJE 5

Hoy leeremos “El gigante egoísta” de Oscar Wilde



Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		

Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita que permite reconocer el proceso de transformación emocional del gigante.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre la relación entre egoísmo, aislamiento y cambio interior del personaje, relacionando acciones y consecuencias dentro de la historia.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la bondad y su poder para modificar actitudes negativas, explicando cómo el cuento construye este mensaje.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en la importancia de compartir.	
Recuperamos saberes previos	¿Qué sienten cuando le prestan un juguete o un dulce a un amigo? ¿Y cómo se sienten cuando alguien es egoísta y no quiere compartir algo muy bueno?	
Generamos un conflicto cognitivo	Quiero que recuerden el lugar favorito donde les gusta ir a jugar o a descansar, ya sea un parque, el patio de la casa o un espacio especial. ¿Qué pasaría si el dueño de ese lugar pusiera un muro muy alto para que nadie más entrara? ¿Cómo se sentirían?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: <i>Nuestro propósito de hoy:</i> Hoy leeremos “El gigante egoísta” de Oscar Wilde Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Deduzco información para comprender cómo el egoísmo del gigante lo lleva a la soledad. • Identifico y recupero datos del cuento que muestran el cambio del gigante gracias a la bondad. • Formulo opiniones fundamentadas sobre cómo la bondad puede transformar a una persona.

Desarrollo	
Antes de la lectura	
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué es el egoísmo? ¿Creen que una persona egoísta es feliz? ¿Qué cosas buenas dejamos de tener cuando somos egoístas? ¿Qué significa para ustedes tener un "corazón que se ablanda"? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "El Gigante Egoísta". Pregunto: ¿Este gigante será malo o solo gruñón? ¿Cómo creen que se siente la naturaleza (las flores, los pájaros) en un lugar donde no hay alegría? ¿Qué tendrá que pasar para que el Gigante cambie de opinión? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es nuestro objetivo principal al leer esta historia? ¿Podemos analizar la relación entre el egoísmo y la soledad? ¿Nos ayudará a reflexionar sobre cómo un pequeño acto de bondad puede cambiar el corazón de alguien? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que su autor, Oscar Wilde, era un experto en escribir cuentos que, además de entretener, nos dejan grandes lecciones de vida.	
Durante la lectura	



¿Cómo leemos?:

Les pido que yo (la moderadora) **lea los primeros párrafos** en voz alta, describiendo el jardín perfecto y la voz áspera del Gigante. Luego, **les pido** que hagan una **lectura atenta** de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde la **naturaleza** demuestra sus sentimientos.

Preguntas para guiar

Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar:

- El Gigante dice: **"Mi jardín es MÍO"**. ¿Creen que tenía derecho a prohibir el paso si era su propiedad? ¿Qué diferencia hay entre ser dueño y ser egoísta?
- El Gigante se quejaba: **"No entiendo por qué la primavera tarda tanto en llegar"**. ¿Creen que él realmente no entendía o que no quería aceptar la verdad?
- Un niño muy pequeño lloraba porque no podía subirse al árbol. ¿Por qué ese **pequeño detalle** fue el que hizo que el corazón del Gigante se ablandara?
- El niño, agradecido, le da un **beso** al Gigante. ¿Por qué ese beso fue más valioso que todos los melocotones del jardín?

Palabras nuevas y volver a leer:

Si encontramos palabras como **"egoísta"**, **"Escarcha"** o **"melodías"**, ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que el Gigante **"murmuró"** que había sido egoísta? Volvamos a leer la frase donde el camino era **"polvoriento"** para entender la diferencia con el césped del jardín.

Después de la lectura

Vemos si nuestras ideas se cumplieron:

Al inicio, pensamos que el egoísmo traía soledad. ¿Qué trajo la **bondad** al jardín del Gigante? ¿El muro era el único problema o la actitud del Gigante también lo era?

Preguntas para cerrar y reflexión:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Qué hizo el Gigante para **arreglar su error**? ¿Bastó con solo dejar entrar a los niños o tuvo que hacer algo más?
- El Gigante concluye que **"los niños eran las flores más bellas de todas"**. ¿Por qué pensaba eso? ¿Qué tenían los niños que no tenían las flores de verdad?
- ¿Qué **diferencia** hay entre la soledad del Gigante cuando tenía el jardín solo para él y la soledad que siente al ser viejo, pero rodeado de niños?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **alegría** y la **amistad**?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver que el Gigante cambiaba: alivio, ternura, ¿o esperanza?

Escribimos una frase que resuma el aprendizaje.

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre el cambio ? Vimos que hasta un gigante muy egoísta puede cambiar si abre su corazón. ¿Podemos, a partir de hoy, ser siempre como esos niños que traen la Primavera a dónde van? ¿Cuál es el "muro" que debemos derribar en nuestra vida?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Oscar Wilde – El gigante egoísta (adaptación)



Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita que permite reconocer el proceso de transformación emocional del gigante.	Deduce información implícita sobre la relación entre egoísmo, aislamiento y cambio interior del personaje, relacionando acciones y consecuencias dentro de la historia.	Formula opiniones fundamentadas sobre la bondad y su poder para modificar actitudes negativas, explicando cómo el cuento construye este mensaje.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR - E001							
2	SR - E002							
3	SR - E003							
4	SR - E004							
5	SR - E005							
6	SR - E006							
7	SR - E007							
8	SR - E008							
9	SR - E009							
10	SR - E010							
11	SR - E011							
12	SR - E012							
13	SR - E013							
14	SR - E014							
15	SR - E015							
16	SR - E016							
17	SR - E017	X		X				
18	SR - E018	X		X				
19	SR - E019	X						
20	SR - E020							
21	SR - E021							
22	SR - E022							
23	SR - E023							
24	SR - E024							
25	SR - E025							
26	SR - E026							
27	SR - E027			X				
28	SR - E028	X		X				
29	SR - E029	X						



El Gigante Egoísta de Oscar Wilde

Todas las tardes, a la salida de la escuela, las niñas y niños del pueblo tenían un lugar favorito para jugar: el jardín del Gigante. Era un jardín encantador. Suaves y verdes alfombras de césped cubrían el suelo, salpicadas de flores bellas como estrellas. Grandes melocotoneros florecían en primavera con pétalos rosados, y en otoño daban frutos jugosos. Los pájaros anidaban en sus ramas y cantaban melodías tan dulces que las niñas y niños dejaban de jugar solo para escucharlos.

Un día, el Gigante regresó. Había pasado siete años visitando a su amigo, el Ogro de Cornualles. Al llegar, vio a las niñas y niños jugando en su propiedad.

—¿Qué hacen aquí? —gritó con una voz tan áspera que hizo temblar las hojas. Asustados, los niños corrieron.

—Mi jardín es MÍO —dijo el Gigante—. Es mi jardín propio, y no permitiré que nadie más que yo juegue en él.

Entonces, el Gigante construyó un muro altísimo alrededor de todo el jardín y colocó un cartel enorme que decía: "PROHIBIDO EL PASO." Era un Gigante muy egoísta. Los pobres niños ahora no tenían dónde jugar. Se reunían en el camino polvoriento, lamentándose y recordando el bello jardín.



Cuando la primavera regresó al país, hubo flores y pájaros por doquier. Pero en el jardín del Gigante Egoísta, aún reinaba el invierno. La Nieve y la Escarcha se quedaron a vivir allí, pues se decían: "La Primavera no quiere estar donde no hay niños". Los pájaros jamás cantaron. Los árboles se olvidaron de florecer.

El Gigante se sentaba junto a la chimenea, triste, mirando su jardín congelado. —No entiendo por qué la Primavera tarda tanto en llegar —se quejaba.

Una mañana, el Gigante escuchó una música bellísima. ¡Era un pajarito que cantaba fuera de su ventana! Mientras se asomaba, vio que una pequeña grieta se había abierto en el muro. Por esa grieta, las niñas y niños habían logrado colarse de nuevo al jardín. Y con ellos, la Primavera había vuelto de golpe. Los árboles florecían sobre sus cabezas y los pájaros cantaban.

Solo en un rincón, el más apartado, seguía siendo invierno. Allí, un niño muy pequeño lloraba amargamente porque no lograba subir a un árbol.

El corazón del Gigante se ablandó.

—¡Qué egoísta he sido! —murmuró—. Ahora sé por qué la primavera no quería venir.

El Gigante bajó de prisa y salió al jardín. Cuando las niñas y niños lo vieron, huyeron, y el jardín volvió a quedar frío y en silencio. Solo el niño pequeño no corrió, pues estaba tan ciego de lágrimas que no vio al Gigante acercarse.

Con mucha dulzura, el Gigante tomó al niño y lo subió al árbol. Al instante, el árbol floreció y el niño, agradecido, le dio un beso en la mejilla. Los otros niños, al ver que el Gigante ya no era malo, regresaron corriendo y, con ellos, la alegría volvió para quedarse.

—Desde ahora, este será su jardín, niñas y niños —dijo el Gigante, y con un hacha enorme derribó el muro.

Pasaron los años. El Gigante se hizo viejo y débil, pero se sentaba a diario a ver jugar a sus amigos, convencido de que, aunque tenía muchas flores hermosas, los niños eran las flores más bellas de todas.



SESIÓN DE APRENDIZAJE 6

Hoy leeremos “El soldadito de plomo” de Hans Christian Andersen

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita relacionada con los desafíos que enfrenta y la forma en que persevera ante ellos.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre la lealtad, la constancia y el amor silencioso del personaje, estableciendo relaciones entre los hechos narrados y el significado simbólico del soldadito.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la fortaleza emocional y la resistencia ante la adversidad, reconociendo el aporte del lenguaje y la atmósfera narrativa al sentido del cuento.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión

¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?			
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.			
Organización de los estudiantes	Grupal	X	En pares	Individual

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	- Organizamos nuestro espacio de trabajo. - Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. - Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en qué significa ser valiente. ¿Ser valiente es no tener miedo, o es tener miedo y aun así seguir adelante?	
Recuperamos saberes previos	Imaginen que tienen un objeto muy querido, un juguete o un recuerdo, y este se enfrenta a muchos peligros: un río, un animal o el fuego. ¿Qué necesitaría ese objeto para no rendirse? ¿La fuerza, o quizás pensar en alguien a quien ama?	
Generamos un conflicto cognitivo	Pregunto si creen que el tamaño o la fuerza física tienen algo que ver con el valor.	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos "El soldadito de plomo" de Hans Christian Andersen Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si: - Deduzco información para comprender el amor, la lealtad y la fuerza interior del soldadito. - Identifico y recupero detalles del cuento que muestran su perseverancia. - Formulo opiniones fundamentadas sobre cómo enfrentar problemas con valentía	

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa que alguien sea "firme"? ¿Creen que es importante ser firme en nuestras decisiones y sentimientos? ¿Cómo nos imaginamos a un soldadito de plomo? ¿Y a una bailarina de papel? ¿Qué tan fácil es que un juguete de papel o plomo sobreviva en la calle o en el agua? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "El Soldadito de Plomo". Pregunto: Si el soldadito solo tiene una pierna, ¿qué hará para mantenerse firme y valiente? ¿Qué pasará con la Bailarina, a quien él ama? ¿Creen que los juguetes pueden enamorarse de verdad? ¿Esta historia tendrá un final feliz o un final conmovedor? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es nuestro objetivo principal al leer este cuento? ¿Podemos analizar el valor de la fidelidad y el amor sin palabras? ¿Nos ayudará a reflexionar sobre cómo la perseverancia nos ayuda a enfrentar los problemas, incluso cuando parecen gigantes? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que su autor, Hans Christian Andersen, escribió muchos cuentos que parecen de niños, pero que hablan de sentimientos muy profundos.		
Durante la lectura		
¿Cómo leemos?: Les pido que yo (la moderadora) lea el primer párrafo, donde nos presentan al soldadito diferente, para que sintamos ternura por él. Luego, les pido que hagan una lectura atenta de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde el soldadito está en mayor peligro. Preguntas para guiar Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: - El soldadito pensó que la bailarina, que estaba en equilibrio, "también solo tenía una pierna". ¿Qué nos dice eso sobre la forma en que él la amaba? ¿Amaba lo que era, o lo que él creía que era? - El soldadito pasó de la ventana al arroyo, al drenaje y a un pez. ¿Cuál de esos peligros les pareció el más difícil de superar? ¿Por qué? - El soldadito regresa y se encuentra "justo enfrente de la Bailarina". ¿Por qué no se hablaron en ese momento? ¿Qué significó esa mirada en silencio? - El soldadito se derretió y la bailarina se quemó. ¿Por qué el cuento dice que los dos "habían permanecido firmes, juntos, hasta el final"? ¿Qué nos enseña el final sobre el amor verdadero? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "idénticos", "aduhojines" o "engulló", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que el plomo "se derretió"? Volvamos a leer la parte donde el soldadito queda "hundido entre los adoquines" para entender la fuerza de la caída.		



Después de la lectura

Vemos si nuestras ideas se cumplieron:

Al inicio, nos preguntamos si la historia tendría un final feliz. ¿Este final es triste o es un final que nos llena de esperanza? ¿Por qué el plomo tomó forma de **corazón**?

Preguntas para cerrar y reflexión:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Qué nos enseña esta historia sobre el verdadero **valor**? ¿El valor está en no tener miedo o en mantenerse **firme** a pesar de todo?
- El soldadito y la bailarina nunca se hablaron. ¿Creen que el amor siempre necesita de palabras, o a veces solo basta con la **fidelidad** y las miradas?
- ¿Qué pasaría si el soldadito se hubiera **rendido** al caer del bote? ¿Habría tenido sentido su viaje?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **perseverancia** y la **fidelidad** en la vida real?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron con el final: admiración, tristeza, o esperanza? **Escribimos** una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "Un corazón de plomo, si ama de verdad, puede ser el corazón más firme y valiente de todos"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre el valor? Recuerden al soldadito de una sola pierna. No importa si nos falta algo o si somos pequeños; si somos firmes en lo que sentimos y valientes para enfrentar los desafíos, podemos lograr grandes cosas. ¿Cuál es el próximo desafío que enfrentaremos con la firmeza de un soldadito de plomo?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Hans Christian Andersen – El soldadito de plomo (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Crterios de evaluacin

Criterio de evaluacin 1	Criterio de evaluacin 2	Criterio de evaluacin 3
Identifica y recupera informacin explcita relacionada con los desafos que enfrenta y la forma en que persevera ante ellos.	Deduce informacin implcita sobre la lealtad, la constancia y el amor silencioso del personaje, estableciendo relaciones entre los hechos narrados y el significado simblico del soldadito.	Formula opiniones fundamentadas sobre la fortaleza emocional y la resistencia ante la adversidad, reconociendo el aporte del lenguaje y la atmfera narrativa al sentido del cuento.

N	CDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIN 1		CRITERIO DE EVALUACIN 2		CRITERIO DE EVALUACIN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR - E001							
2	SR - E002							
3	SR - E003							
4	SR - E004							
5	SR - E005							
6	SR - E006							
7	SR - E007							
8	SR - E008							
9	SR - E009							
10	SR - E010							
11	SR - E011							
12	SR - E012							
13	SR - E013							
14	SR - E014							
15	SR - E015							
16	SR - E016							
17	SR - E017							
18	SR - E018							
19	SR - E019							
20	SR - E020							
21	SR - E021							
22	SR - E022							
23	SR - E023							
24	SR - E024							
25	SR - E025							
26	SR - E026							
27	SR - E027							
28	SR - E028							
29	SR - E029							



El Soldadito de Plomo de Hans Christian Andersen

Érase una vez, en el cuarto de un niño, una caja llena de veinticinco soldaditos de plomo. Todos eran idénticos, salvo por uno: el último que habían fabricado. Como ya no quedaba suficiente metal, le faltaba una pierna, por lo que permanecía siempre firme sobre una sola.

Su posición, junto a una ventana, le permitía ver el resto de los juguetes. De todos ellos, su favorito era una preciosa bailarina de papel que se mantenía en equilibrio sobre una pierna, con la otra estirada hacia atrás, y llevaba un tutú blanco con una rosa de lentejuela. El Soldadito creyó que ella también solo tenía una pierna y pensó: "¡Una esposa perfecta para mí!".

Una noche, cuando el niño se durmió, los juguetes comenzaron su habitual fiesta, pero el Soldadito de una sola pierna y la Bailarina de papel se quedaron quietos, mirándose. Un Duende de la Caja de Sorpresas, celoso de la admiración del Soldadito, gritó con voz chillona:

—¡Tú, Soldadito! ¡No mires donde no debes!

El Soldadito le ignoró, pero al día siguiente, una ráfaga de viento o la travesura del Duende hizo que el Soldadito cayera de la ventana. Cayó de cabeza en la calle y, al estar hecho de plomo, quedó hundido entre los adoquines.

Dos niños lo encontraron. No sabían que estaba vivo, pero decidieron hacerle un bote de papel para jugar. Colocaron al Soldadito en el pequeño bote, que pronto navegó por el arroyo de la acera. La corriente era fuerte y el pequeño bote de papel se rasgó y se hundió en una alcantarilla oscura.

El Soldadito viajó por el drenaje, valiente y sin miedo, siempre con un único pensamiento: la Bailarina. Fue arrastrado hasta un río y, de repente, ¡una gran boca oscura lo engulló! Era un pez que lo había confundido con comida.

El Soldadito permaneció firme, dentro del vientre del pez, sin quejarse ni moverse. Poco después, el pez fue capturado y llevado a una cocina. La cocinera, al abrirlo, encontró el soldadito de plomo y gritó, emocionada. ¡Era el mismo Soldadito que el niño había perdido! Lo devolvió a la habitación de los juguetes, y allí estaba de nuevo, justo enfrente de la Bailarina de papel.

Se miraron en silencio. El Soldadito sintió que el corazón le latía fuerte, como si fuera a estallar. Justo entonces, el niño, sin querer, agarró al Soldadito y lo arrojó directamente a la estufa encendida.

El calor era terrible, pero el Soldadito se mantuvo firme. Las llamas lo envolvían. Sabía que su fin llegaba, pero siguió pensando en su amada Bailarina. De repente, una ráfaga de aire movió a la Bailarina de papel, que se deslizó por el aire y cayó junto al Soldadito, justo en el fuego. El Soldadito se derritió rápidamente y la Bailarina se quemó al instante.

A la mañana siguiente, cuando la sirvienta limpió la estufa, encontró un pequeño trozo de plomo, con forma de corazón, y entre sus cenizas, la rosa de lentejuela de la Bailarina. Ambos habían permanecido firmes, juntos, hasta el final.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 7

Hoy leeremos “El Bosque de las Palabras Perdidas” - Cuento popular

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita que evidencia la relación entre palabras, emociones y acciones en el desarrollo del conflicto.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre el poder transformador del lenguaje y las consecuencias de su uso responsable o irresponsable, articulando ideas a partir de fragmentos claves.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la importancia ética de lo que decimos, explicando cómo la historia construye su mensaje.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en la diferencia entre ser sinceras y ser amables.	
Recuperamos saberes previos	¿Creen que podemos decir la verdad sin herir los sentimientos de nadie?	
Generamos un conflicto cognitivo	¿Cómo elegirían las palabras para que la noticia no duela tanto? ¿Qué es más importante: decir la verdad sin filtro, o pensar en cómo se sentirá la otra persona?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos "El Bosque de las Palabras Perdidas" - Cuento popular Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Deduzco información implícita para entender el poder que tienen nuestras palabras en los demás. • Identifico y recupero datos que explican las consecuencias de hablar con sinceridad o con crueldad. • Formulo opiniones fundamentadas sobre la responsabilidad de lo que decimos.

Desarrollo	
Antes de la lectura	
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa la palabra "empatía"? ¿Creen que una persona puede ser muy inteligente, pero tener poca empatía? ¿Qué pasa cuando alguien se ríe de un dibujo que hicieron con esfuerzo? ¿Qué palabras se "pierden" de su corazón en ese momento? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "El Bosque de las Palabras Perdidas". Pregunto: ¿Cómo creen que se pierden las palabras? ¿A dónde irán a parar la "confianza" o el "valor" cuando alguien nos critica con dureza? ¿Cómo se sentirá la niña, Olivia, al descubrir que ella es la causa de este extraño problema? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta historia con toques mágicos? ¿Podemos reflexionar sobre la responsabilidad de lo que decimos? ¿Nos ayudará a entender la diferencia entre ser sinceras con respeto y ser cruels con justificación? Presento el Texto: Les muestro el texto y les cuento que este cuento popular nos obliga a pensar en las consecuencias, aunque no sean visibles, de cada palabra que usamos.	
Durante la lectura	



¿Cómo leemos?:

Les pido que yo (la moderadora) **lea el inicio** del cuento, donde se describe la costumbre de Olivia de decir lo que piensa sin tacto. Luego, **les pido** que hagan una **lectura atenta** de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde el **roble** da la explicación mágica.

Preguntas para guiar

Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar:

- El cuento dice que Olivia nunca lo hacía **"por maldad"**. ¿Creen que las palabras pueden herir aunque no tengamos una mala intención al decirlas? ¿Por qué?
- El roble le dice a Olivia: **"Tú has llenado mi bosque de palabras perdidas"**. ¿Cómo se siente el roble con ese problema? ¿Qué nos enseña el roble sobre cuidar el bienestar de los demás?
- El roble le da la clave: usar palabras dichas con **"sinceridad absoluta y, sobre todo, desde el cariño y el respeto"**. ¿Creen que una persona puede ser sincera y respetuosa a la vez? ¿Cómo?
- ¿Qué significa la frase en la placa de madera: **"Las palabras son semillas? ¿Cuida las que plantas"**? ¿Qué tipo de semillas plantaba Olivia al inicio y qué tipo de semillas plantó después?

Palabras nuevas y volver a leer:

Si encontramos palabras como **"blandirse"**, **"sutilmente"** o **"melancólico"**, ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que las risas de sus amigas se **"silenciaban"** y se **"enfriaban"**? Volvamos a leer la parte donde las palabras flotantes eran como **"luciérnagas tristes"**. ¿Qué nos dice esa imagen?

Después de la lectura

Vemos si nuestras ideas se cumplieron:

Al inicio, nos preguntamos si la sinceridad podía ser amable. ¿Descubrió Olivia cómo decir la verdad con respeto? ¿Cómo supimos que las palabras regresaron a sus dueños?

Preguntas para cerrar y reflexión:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Por qué el roble desapareció y dejó flores hermosas? ¿Creen que ese **cambio mágico** fue la recompensa para Olivia?
- ¿Qué significa para ustedes el cambio de Olivia? ¿Creen que solo fue para recuperar a sus amigos o fue un cambio de **corazón** verdadero?
- ¿Cuál de las tres preguntas de Olivia antes de hablar (¿Es amable? ¿Es útil? ¿Es verdad y se puede decir con ternura?) es la **más difícil** de responder?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **empatía** y el poder de **transformación** que tienen nuestras palabras?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver el cambio de Olivia: alivio, inspiración, ¿o vergüenza?

Escribimos una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "La verdad siempre debe ir acompañada de cariño para que no se convierta en una palabra perdida"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre el lenguaje ? Vimos que nuestras palabras tienen un poder casi mágico: pueden construir o destruir. ¿Podemos, a partir de hoy, ser más conscientes de las semillas que plantamos cada vez que hablamos? ¿Cuál será la palabra positiva que elegiremos usar más a partir de ahora?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Cuento Popular – El bosque de las palabras perdidas (Adaptación)



Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita que evidencia la relación entre palabras, emociones y acciones en el desarrollo del conflicto.	Deduce información implícita sobre el poder transformador del lenguaje y las consecuencias de su uso responsable o irresponsable, articulando ideas a partir de fragmentos claves.	Formula opiniones fundamentadas sobre la importancia ética de lo que decimos, explicando cómo la historia construye su mensaje.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR - E001							
2	SR - E002							
3	SR - E003							
4	SR - E004							
5	SR - E005							
6	SR - E006							
7	SR - E007							
8	SR - E008							
9	SR - E009							
10	SR - E010							
11	SR - E011							
12	SR - E012							
13	SR - E013							
14	SR - E014							
15	SR - E015							
16	SR - E016							
17	SR - E017							
18	SR - E018							
19	SR - E019							
20	SR - E020							
21	SR - E021							
22	SR - E022							
23	SR - E023							
24	SR - E024							
25	SR - E025							
26	SR - E026							
27	SR - E027							
28	SR - E028							
29	SR - E029							



El Bosque de las Palabras Perdidas (Cuento popular con valor)

En una región donde los árboles crecían altos y las montañas eran suaves, vivía una niña llamada Olivia. Olivia era muy inteligente, pero tenía una costumbre que a menudo la metía en problemas: decir exactamente lo que pensaba, sin considerar el impacto de sus palabras. Para Olivia, la sinceridad era una espada que debía blandirse sin piedad. Si una amiga le mostraba un dibujo hecho con esfuerzo, Olivia lo miraba y sentenciaba: "El color del cielo es horrible, deberías usar azul claro, no ese gris sucio". Si un compañero estrenaba unas zapatillas, ella comentaba en voz alta: "Son bonitas, pero seguro que se te romperán en un mes".



Olivia nunca lo hacía por maldad, sino por una necesidad incontrolable de ser "completamente honesta". Sin embargo, sus comentarios, lanzados al aire como pequeñas flechas, dejaban a su paso corazones encogidos y risas silenciadas. Con el tiempo, la gente empezó a evitarla sutilmente. En el recreo, cuando ella se acercaba, las conversaciones se detenían, y las risas se enfriaban. Olivia, sola, no entendía por qué todos parecían distanciarse de ella.

Un día, mientras paseaba sola por el gran bosque que rodeaba su pueblo, escuchó un susurro extraño, una especie de murmullo melancólico que no era viento. El sonido venía de un claro donde se alzaba un viejo roble, más grande y sombrío que cualquier otro árbol. Sus ramas parecían brazos extendidos en una eterna súplica.

—¡Olivia, por favor, ven aquí! —susurró el viento entre las hojas, y esta vez, la voz era clara y cargada de tristeza.

Intrigada y un poco asustada, se acercó al árbol. Las ramas del roble formaron una especie de boca en el tronco rugoso y le hablaron con una voz profunda, grave y resonante:

—Tú has llenado mi bosque de **palabras perdidas**, Olivia.

—¿Palabras perdidas? —preguntó ella, mirando a su alrededor—. Aquí solo veo hojas.

El roble agitó sus ramas con fuerza y, de pronto, miles de palabras luminosas comenzaron a flotar en el aire. Eran palabras sencillas, pero hermosas: "**amistad**", "**confianza**", "**autoestima**", "**valor**", "**ilusión**".

Flotaban en círculos lentos, con un brillo tenue, como luciérnagas tristes que no encontraban su hogar.

—Cada vez que dices algo hiriente o descuidado, estas palabras se escapan de las personas a las que se las dices —explicó el roble—. Aquí es donde vienen a refugiarse, al Bosque de las Palabras Perdidas. Mira con atención.

Olivia miró y reconoció la palabra "alegría" de su amiga Laura, que se había alejado de ella desde que criticó su dibujo. Vio la palabra "confianza" que pertenecía a su primo, después de que ella le dijo que no era lo suficientemente rápido para el equipo deportivo. Sintió una punzada de dolor y vergüenza al comprender el daño que había hecho.

—Las personas sin estas palabras se sienten vacías y tristes. Mi bosque se está llenando de ellas y eso me duele —continuó el árbol.



—¿Puedo hacer algo? ¿Puedo devolverlas? —preguntó Olivia, sintiendo un deseo sincero de reparar el error.

El roble asintió lentamente. —Sí, pero no es fácil. Tendrás que aprender a cuidar las palabras que salen de ti. Solo las que pronuncies con **sinceridad absoluta** y, sobre todo, desde el **cariño y el respeto**, podrán guiar a las palabras perdidas de regreso a sus dueños.

Desde ese día, Olivia cambió. Antes de hablar, pensaba dos veces: “¿Es esto amable? ¿Es útil? ¿Es verdad y se puede decir con ternura?” Si veía el dibujo de su amiga, en lugar de criticar el color, decía: "Me gusta el detalle que pusiste en las alas del pájaro, ¡se ve muy original!". Si su primo fallaba en un juego, lo animaba: "No importa, sigue practicando. Sé que lo harás genial la próxima vez".

Y entonces sucedió la magia. Cuando Olivia usaba sus nuevas palabras amables, veía cómo las palabras flotantes del bosque despertaban y, con un brillo intenso, se dirigían hacia el pueblo, encontrando el camino de vuelta a sus dueños. Las risas volvieron a sonar con fuerza en el recreo, y sus amigos la buscaban de nuevo.

Un año después, Olivia regresó al claro para agradecer al roble, pero este ya no estaba. En su lugar, el claro estaba lleno de flores nunca vistas y había un pequeño brote verde con una placa de madera natural que decía:

"Las palabras son semillas. Cuida las que plantas."

Olivia nunca volvió a olvidar la lección. Gracias a ella, el pueblo ya no temía al Bosque de las Palabras Perdidas, sino que lo llenaba de la alegría y la confianza que se recuperan cuando hablamos con el corazón.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 8

Hoy leeremos “El zorro y la cigüeña” de Esopo

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita sobre las características y acciones de los personajes.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre las motivaciones del zorro y las consecuencias de la burla, integrando elementos del relato para justificar sus inferencias.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre el respeto y la empatía, evaluando cómo el cuento transmite su enseñanza.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en la diferencia entre hacer una broma y burlarse.	
Recuperamos saberes previos	¿Cuándo una broma deja de ser divertida y empieza a ser hiriente?	
Generamos un conflicto cognitivo	Pregunto si es fácil ponerse en el lugar de otra persona que es muy diferente a nosotras ¿Cómo?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos “El zorro y la cigüeña” de Esopo Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Deduzco información para comprender por qué la burla trae consecuencias para el zorro. • Identifico y recupero datos del cuento que muestran la diferencia entre ambos personajes. • Formulo opiniones fundamentadas sobre la importancia del respeto y la empatía.

Desarrollo	
Antes de la lectura	
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa la palabra "reciprocidad"? ¿Creen que si tratamos mal a alguien, esa persona tiene derecho a tratarnos mal a nosotros? ¿Qué tienen de diferente el Zorro y la Cigüeña en su forma de comer? ¿Qué necesita el Zorro? ¿Y qué necesita la Cigüeña? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "El Zorro y la Cigüeña". Pregunto: Si el Zorro es conocido por sus bromas, ¿qué tipo de broma le hará a la Cigüeña en la cena? ¿Cómo creen que la Cigüeña, que es "elegante", responderá a esa broma? ¿La Cigüeña buscará venganza o le dará una lección al Zorro? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta fábula? ¿Podemos analizar la importancia de la empatía y el respeto por las diferencias? ¿Nos ayudará a entender que la burla siempre tiene consecuencias y que debemos considerar a nuestros invitados? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que esta es una fábula muy antigua de Esopo que nos deja una enseñanza sobre la amistad y el buen trato que es válida hasta hoy.	
Durante la lectura	



¿Cómo leemos?:

Les pido que yo (la moderadora) **lea el inicio** del cuento, donde se describe el defecto del Zorro de burlarse. Luego, **les pido** que hagan una **lectura atenta** de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde el Zorro es **completamente egoísta** y la parte donde él recibe su propia medicina.

Preguntas para guiar

Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar:

- El Zorro sirve la comida en platos **"totalmente llanos"** y solo pregunta si a la Cigüeña **"le ha gustado mi receta"**. ¿Por qué su pregunta es una burla, si la comida es deliciosa?
- La Cigüeña responde con **"la mayor de las cortesías"**. ¿Por qué creen que ella decidió no armar un escándalo y guardar silencio? ¿Esa es una buena forma de responder a una burla?
- El Zorro se presenta a la segunda cena con **"avaricia"**. ¿Qué siente en su lugar cuando no puede comer? ¿Es peor el hambre o la **vergüenza**?
- El Zorro dice: **"Ahora entiendo lo que me quisiste decir"**. ¿Qué le enseñó la Cigüeña con esa cena? ¿Cómo se sintió el Zorro al verse en ese "espejo"?

Palabras nuevas y volver a leer:

Si encontramos palabras como **"ingenio afilado"**, **"recipientes"** o **"voraz"**, ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que la Cigüeña **"hervía por dentro de indignación"**? Volvamos a leer la parte donde el Zorro se **"frota las patas de avaricia"**.

Después de la lectura

Vemos si nuestras ideas se cumplieron:

Al inicio, pensamos que la burla traía consecuencias. ¿Creen que la Cigüeña hizo bien en darle una lección al Zorro? ¿Fue venganza o fue enseñanza?

Preguntas para cerrar y reflexión:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Qué aprendió el Zorro sobre la **hospitalidad** y la amistad? ¿La verdadera amistad debe considerar las **diferencias** del otro?
- ¿Creen que el Zorro realmente va a ser **"más considerado y respetuoso"**? ¿Qué nos hace pensar que su cambio es sincero?
- ¿Cuál es la **"Regla de Oro"** que nos enseña esta fábula? ¿Podemos decir que es "trata a los demás como te gustaría que te traten a ti"?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre cómo debemos **elegir los recipientes** (la forma) en que compartimos nuestras cosas o nuestras ideas con los demás?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver el arrepentimiento del Zorro: justicia, alivio, o esperanza?

Escribimos una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "Si quieres que te respeten, primero mira al mundo con los ojos del otro"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre el respeto ? Vimos que el respeto está en los detalles, en la forma en que servimos la sopa. ¿Podemos, a partir de hoy, ser siempre como la Cigüeña, usando nuestra astucia para enseñar la bondad, no para burlarnos?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas	Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico Esopo – El zorro y la cigüeña (Adaptación)
----------------------------	--



Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita sobre las características y acciones de los personajes.	Deduce información implícita sobre las motivaciones del zorro y las consecuencias de la burla, integrando elementos del relato para justificar sus inferencias.	Formula opiniones fundamentadas sobre el respeto y la empatía, evaluando cómo el cuento transmite su enseñanza.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR - E001							
2	SR - E002							
3	SR - E003							
4	SR - E004							
5	SR - E005							
6	SR - E006							
7	SR - E007							
8	SR - E008							
9	SR - E009							
10	SR - E010							
11	SR - E011							
12	SR - E012							
13	SR - E013							
14	SR - E014							
15	SR - E015							
16	SR - E016							
17	SR - E017	X						
18	SR - E018	X		X				
19	SR - E019	X						
20	SR - E020							
21	SR - E021							
22	SR - E022							
23	SR - E023							
24	SR - E024							
25	SR - E025							
26	SR - E026							
27	SR - E027			X				
28	SR - E028	X		X				
29	SR - E029	X						



El Zorro y la Cigüeña de Esopo

Érase una vez, en un valle verde y frondoso, un Zorro conocido por su ingenio afilado y sus bromas. El Zorro disfrutaba mucho de la compañía, pero tenía un defecto: su ingenio a menudo se convertía en burla. Le gustaba reírse de los demás, especialmente de sus invitados, sin considerar cómo podrían sentirse.

Un día de primavera, el Zorro decidió invitar a la Cigüeña a comer a su madriguera. La Cigüeña, una dama elegante de plumas blancas y pico larguísimo, aceptó la invitación con gran entusiasmo. Pensó que sería una oportunidad maravillosa para fortalecer su amistad con el Zorro.



Llegó la hora de la comida y el Zorro, que había cocinado un estofado de carne y vegetales con un aroma delicioso, lo sirvió con gran ceremonia. La Cigüeña se sentó en la mesa, ansiosa por probar el exquisito plato. Sin embargo, el Zorro había servido la comida en dos platos totalmente llanos, tan planos como la superficie de un lago en calma.

El Zorro, que tenía una lengua ancha y plana, lamió su parte del estofado con gran rapidez y placer, disfrutando cada bocado. Mientras comía, levantaba la vista solo para observar a su invitada con una sonrisa pícara.

La pobre Cigüeña no podía probar ni un bocado. Por más que intentaba mojar la punta de su largo y delicado pico en el plato, solo conseguía picotear la porcelana, sin poder atrapar la comida. El plato plano era completamente inútil para ella, diseñada para beber y comer de profundos pozos de agua y tierra. Su estómago comenzó a rugir de hambre, pero ella se mantuvo en silencio y con la cabeza erguida.

Al terminar su porción, el Zorro se recostó, satisfecho, y preguntó con fingida preocupación:

—¿Qué sucede, mi querida amiga Cigüeña? ¿Acaso no te ha gustado mi receta? Pareces no haber comido casi nada.

La Cigüeña, aunque hervía por dentro de indignación por la falta de tacto y la evidente burla, decidió no armar un escándalo. Respondió con la mayor de las cortesías, ocultando su hambre:

—Querido Zorro, el estofado es maravilloso, y te agradezco sinceramente tu hospitalidad. Lamento que hoy no tenga mucho apetito. Pero me encantaría que me honraras con tu visita la próxima semana. Quiero que vengas a cenar a mi casa y probar mis propias recetas.

El Zorro, que nunca perdía la oportunidad de comer bien y gratis, aceptó de inmediato, frotándose las patas de avaricia por el banquete que imaginaba.

Llegó el día de la cena en la casa de la Cigüeña. El Zorro se presentó a la hora acordada, con un apetito aún más voraz que la semana anterior. El olor de la cena era incluso más irresistible: pescado fresco con hierbas aromáticas.



Cuando la Cigüeña anunció que la cena estaba lista, invitó al Zorro a sentarse a la mesa. Servía la comida en dos recipientes muy altos, con el cuello increíblemente estrecho, como jarrones elegantes hechos de cristal transparente.

La Cigüeña, sin ninguna dificultad, introdujo su largo pico dentro de su jarra y, con lentitud y elegancia, disfrutó de su cena bocado a bocado. El Zorro, por su parte, solo podía oler el delicioso pescado. Por mucho que intentaba meter su hocico ancho en la boca estrecha del recipiente, su cabeza no cabía. Solo podía dar vueltas alrededor del jarrón, cada vez más frustrado, hambriento y, lo peor de todo, completamente avergonzado.

El Zorro comprendió la lección al instante. Se dio cuenta de que la Cigüeña no había planeado una cena, sino que había construido un espejo para mostrarle su propio comportamiento. La vergüenza le quemaba la piel.

—Mi querida Cigüeña —dijo el Zorro con la cabeza baja—, por favor, perdóname. Ahora entiendo lo que me quisiste decir. Fui egoísta e irrespetuoso al no considerar tu forma de comer.

La Cigüeña sonrió amablemente. —La cena no está tan sabrosa cuando solo uno puede disfrutarla, ¿verdad, Zorro?

El Zorro se disculpó una vez más, prometiendo ser un amigo mucho más considerado y respetuoso de allí en adelante. Desde ese día, el Zorro aprendió que la forma en que tratas a los demás es la forma en que los demás, tarde o temprano, te tratarán a ti.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 9

Hoy leeremos “La sopa de piedras” de Ana María Machado

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita que evidencia el contraste entre la desconfianza inicial y el cambio comunitario.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre la transformación social del pueblo a partir de la colaboración y el compartir.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la generosidad y construcción colectiva, relacionando el mensaje del texto con prácticas comunitarias reales.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión			
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?		¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?	
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.		- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.	
Organización de los estudiantes		Grupal	Individual

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en un objeto que parece no tener valor, algo que encontramos en la calle, como una piedra.	
Recuperamos saberes previos	¿Creen que una simple piedra podría transformarse en algo muy valioso?	
Generamos un conflicto cognitivo	Imaginen que están en un grupo de trabajo en el colegio, y nadie quiere empezar la tarea o dar una idea. ¿Qué harían ustedes para ser la persona que inicie el proyecto? ¿Qué dirían para que todas sientan ganas de colaborar?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: <i>Nuestro propósito de hoy:</i> Hoy leeremos "La sopa de piedras" de Ana María Machado Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si: • Deduzco información para entender cómo la colaboración y la generosidad cambian a un pueblo. • Identifico y recupero datos que muestran cómo la desconfianza afecta a la comunidad. • Formulo opiniones fundamentadas sobre compartir y confiar en los demás.	

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: El pueblo del cuento es conocido por la "desconfianza y la tacañería". ¿Qué significa que alguien sea "tacaño"? ¿Creen que la gente tacaña es feliz? ¿Por qué creen que el miedo a "quedarse sin nada" hace que las personas no quieran compartir? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "La Sopa de Piedras". Pregunto: El viajero Pedro saca tres piedras "redondas y lisas". ¿Creen que el secreto está en la forma de las piedras? ¿Qué tipo de excusas pondrá la gente para no compartir su comida con Pedro? ¿Cómo logrará Pedro que todos sientan que están haciendo un plato mágico y no solo ayudando a un mendigo? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta historia? ¿Podemos reflexionar sobre la magia de la colaboración y cómo la generosidad puede cambiar la forma de ser de todo un pueblo? ¿Nos ayudará a entender que la desconfianza nos hace perdernos de grandes momentos? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que es una historia muy popular en muchos países, porque nos da una lección importante sobre cómo la unión hace la fuerza y que a veces, la riqueza está en lo que ya tenemos.		
Durante la lectura		
¿Cómo leemos?: Les pido que yo (la moderadora) lea la parte donde Pedro pide comida y la gente lo rechaza con sequedad. Luego, les pido que hagan una lectura atenta de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde el viajero usa su astucia y su sonrisa. Preguntas para guiar Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: • Pedro no dice: "Soy pobre", sino: "Estoy cocinando mi especialidad". ¿Por qué es más fácil que la gente colabore con un "secreto mágico" que con una persona que pide ayuda? • La mujer "se rio" al oír de la sopa de piedras, pero la "curiosidad" la hizo volver con la sal. ¿Creen que la curiosidad puede ser más fuerte que la tacañería? • El cuento dice que "cada persona, al añadir su pequeño ingrediente, se sentía parte del secreto de la sopa". ¿Qué hace que un proyecto o una comida se sienta más especial cuando participamos en él? • Al final, la sopa se vuelve "espesa, fragante y deliciosa". ¿Cuál fue el ingrediente que de verdad hizo el cambio en la sopa? ¿Fueron las piedras o la unión de todos? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "desfalleciendo", "tacañería" o "reguero de pólvora", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que la gente era "pobre en el espíritu"? Volvamos a leer la parte donde Pedro probó la sopa con gran "solemnidad".		
Después de la lectura		
Vemos si nuestras ideas se cumplieron: Al inicio, pensamos que la magia estaba en la colaboración. ¿El pueblo descubrió que el verdadero secreto no estaba en las piedras, sino en el acto de compartir? ¿Cómo cambió la vida en la plaza? Preguntas para cerrar y reflexión:		



Lanzo las preguntas finales:

- Pedro se despidió al amanecer y **guardó las piedras**. ¿Por qué creen que no dejó las piedras en el pueblo? ¿Quería que la gente dependiera de ellas?
- ¿Creen que el pueblo volverá a ser **tacaño** la próxima vez que alguien necesite ayuda? ¿Qué aprendieron que no van a olvidar?
- ¿De qué manera podemos hacer una **"sopa de piedras"** aquí en nuestra vida diaria? ¿Qué **"ingrediente"** (talento, tiempo, cariño, ideas) podemos poner cada una para que nuestra clase sea mejor?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **solidaridad** y cómo, cuando todos damos un poco, todos tenemos más que suficiente?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver que el pueblo comía y reía: alivio, esperanza, o alegría?

Escribimos una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "La vida es como una sopa: ¿si todos ponemos un poquito de lo nuestro, el resultado es una fiesta"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre el dar y recibir ? Vimos que a veces, para que la gente colabore, solo necesitamos iniciar la idea, como el viajero. ¿Podemos, a partir de hoy, ser las personas que pongan la primera "piedra" de una buena idea en nuestro grupo o en casa?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Ana María Machado – La sopa de piedras (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Crterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita que evidencia el contraste entre la desconfianza inicial y el cambio comunitario.	Deduce información implícita sobre la transformación social del pueblo a partir de la colaboración y el compartir.	Formula opiniones fundamentadas sobre la generosidad y construcción colectiva, relacionando el mensaje del texto con prácticas comunitarias reales.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR – E001							
2	SR – E002							
3	SR – E003							
4	SR – E004							
5	SR – E005							
6	SR – E006							
7	SR – E007							
8	SR – E008							
9	SR – E009							
10	SR – E010							
11	SR – E011							
12	SR – E012							
13	SR – E013							
14	SR – E014							
15	SR – E015							
16	SR – E016							
17	SR – E017							
18	SR – E018	x	x	x	x			
19	SR – E019	x	x	x	x			
20	SR – E020	x	x					
21	SR – E021							
22	SR – E022							
23	SR – E023							
24	SR – E024							
25	SR – E025							
26	SR – E026							
27	SR – E027							
28	SR – E028			x	x			
29	SR – E029	x	x					



La Sopa de Piedras de Ana María Machado

Un anciano viajero, llamado Pedro, llegó a un pequeño pueblo después de un largo y agotador camino. El sol se estaba ocultando y el aire se volvía frío. Pedro estaba hambriento, pero el pueblo era conocido por la desconfianza y la tacañería de sus habitantes; nadie compartía nada con nadie.

Pedro se dirigió a la primera casa, donde una mujer cosía junto a la ventana, y preguntó amablemente:

—Disculpe, señora, ¿podría regalarme algo de comer? Estoy desfalleciendo de hambre.

La mujer, sin levantar la vista de su costura, respondió con dureza:

—Aquí no hay nada para regalar. ¡Váyase!

El viajero fue de puerta en puerta, pero en todas recibió la misma respuesta seca: "No tengo comida", "Vete de aquí", "No hay nada que compartir". Los habitantes del pueblo eran gente pobre en el espíritu, que escondía lo poco que tenía por miedo a quedarse sin nada.

Pedro se dio cuenta de que mendigar no serviría de nada. Así que, con una sonrisa en el rostro, se dirigió a la plaza central, sacó de su mochila una olla grande de hierro, la llenó con agua de la fuente y encendió una pequeña fogata debajo. Luego, metió tres piedras redondas y lisas, que había guardado cuidadosamente, en el agua.

Se sentó a esperar que el agua hirviera. Al poco tiempo, una mujer curiosa, la misma que le había negado la comida, se acercó a observar.

—¿Qué estás haciendo, buen hombre? —preguntó, intrigada por la extraña sopa.

—Estoy cocinando mi especialidad —respondió Pedro con voz calmada—: una deliciosa Sopa de Piedras. Es la mejor sopa del mundo. Solo se necesitan las piedras correctas y un poco de paciencia.

La mujer se rio. —¿Una sopa de piedras? ¡Nunca he oído tal cosa!

—Es verdad —aseguró Pedro—. Y la mejor parte es que el sabor se realza con ingredientes simples. Lo único que le falta ahora es una pizca de sal, para que el sabor de las piedras se libere por completo.

La mujer, por la curiosidad de probar esa sopa mágica, dudó un momento y luego regresó a su casa. Pronto volvió con un puñado de sal y lo puso en la olla. Pedro lo probó con gran solemnidad.

—¡Exquisito! —exclamó—. Aunque si tuviéramos una cebolla, solo una, le daría un toque dulce y aromático que haría de esta sopa un manjar.

Al oír esto, un anciano que estaba espiando la escena detrás de un árbol se acercó. Había oído que la sopa era deliciosa. Él tenía una cebolla en su bolsillo y la entregó a Pedro.

Pedro picó la cebolla y la echó a la olla, mezclándola con una cuchara de palo. Probó de nuevo.





—Ah, qué sabor tan rico. Pero... me temo que sería aún más especial con algo de zanahoria, para darle color. ¡Sería la Sopa de Piedras más hermosa que he cocinado!

La noticia de la "Sopa de Piedras" corrió por el pueblo como un reguero de pólvora. Pronto, la gente más joven se unió a la multitud que observaba. Un niño, emocionado, corrió a su casa y regresó con tres zanahorias. Luego, su madre trajo unas patatas. Un granjero apareció con un trozo de tocino. Otro vecino, avergonzado de su egoísmo anterior, trajo un puñado de perejil.

Cada persona, al añadir su pequeño ingrediente, se sentía parte del secreto de la sopa. Pedro, con calma y sabiduría, seguía revolviendo la olla. Las piedras mágicas seguían en el fondo, pero la sopa se había transformado en un guiso espeso, fragante y delicioso.

Finalmente, Pedro se puso de pie, quitó las tres piedras (las cuales limpió y guardó de nuevo en su mochila) y anunció a todo el pueblo:

—¡La Sopa de Piedras está lista!

La gente trajo sus cuencos y se sirvieron la sopa, sentándose juntos en la plaza. Compartieron la comida, rieron y hablaron hasta la noche. Por primera vez en años, la calidez de la generosidad y la cooperación llenó el pueblo, y se dieron cuenta de que el verdadero secreto no estaba en las piedras, sino en el acto de compartir algo que ya tenían.

Pedro se despidió al amanecer, dejando tras de sí un pueblo que había aprendido que cuando todos dan un poco, todos tienen suficiente.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 10

Hoy leeremos “El hombre que nunca mintió” – Cuento popular africano

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita sobre los actos que demuestran la integridad del protagonista.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre el concepto de honestidad profunda, diferenciando entre decir la verdad y no participar de falsedades.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la honestidad como valor moral y estilo de vida.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	- Organizamos nuestro espacio de trabajo. - Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. - Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en la diferencia entre ser honestas y decir la verdad todo el tiempo.	
Recuperamos saberes previos	¿Es posible decir una mentira "blanca" o pequeña sin que eso sea un problema?	
Generamos un conflicto cognitivo	Imaginen que una amiga les cuenta un chisme sobre otra persona. Ustedes no saben si es verdad, pero lo repiten. ¿Han mentido ustedes, o solo han repetido una mentira? ¿Cuál es la responsabilidad de quien escucha una falsedad?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos "El hombre que nunca mintió" – Cuento popular africano Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	- Deduzco lo que significa ser realmente honesta y no participar en mentiras. - Identifico y recupero información que muestra cómo el personaje mantiene su honestidad. - Formulo opiniones fundamentadas sobre la verdad como forma de vida

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa que algo es "fiable"? ¿Creen que la palabra de una persona puede ser tan fiable como la salida del sol? ¿Qué significa para ustedes que alguien tenga una "sabiduría inquebrantable"? ¿Por qué la gente desconfiada (como el Rey) siempre busca probar a los demás? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "El Hombre que Nunca Mintió". Pregunto: Si Kofi es tan honesto, ¿cómo intentará el Rey ponerle una trampa? ¿El Rey querrá que Kofi diga una mentira, o que haga algo que parezca una mentira? ¿Creen que Kofi perderá su puesto o logrará superar el desafío? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta historia de astucia y honestidad? ¿Podemos analizar la diferencia entre una mentira directa y la participación en una falsedad? ¿Nos ayudará a entender que la verdadera honestidad es una forma de vida? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que este cuento africano es muy antiguo y nos obliga a pensar en las trampas que nos pone la vida para ver si somos realmente honestos.		
Durante la lectura		
¿Cómo leemos?: Les pido que yo (la moderadora) lea el inicio del cuento, donde se describe la fama de Kofi. Luego, les pido que hagan una lectura atenta de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde el Rey le hace la primera pregunta astuta a Kofi. Preguntas para guiar Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: - El Rey era "sabio pero muy desconfiado". ¿Creen que la desconfianza es una señal de sabiduría o de inseguridad? ¿Por qué el Rey quería tanto pillar a Kofi en una mentira? - En la primera trampa, Kofi responde con un "a lo mejor". ¿Por qué esa respuesta no es una mentira, aunque no sea la verdad exacta? ¿Qué nos enseña Kofi sobre cómo responder cuando no estamos seguras de algo? - El Rey grita: "¡Te tengo! [...] has permitido y continuado una falsedad". ¿Creen que el Rey tenía razón al culpar a Kofi por obedecer la orden del guardia? - Kofi responde: "Yo no dije que el Rey fuera a casarse... Yo no hice más que obedecer un mandato". ¿Dónde estuvo la sabiduría inquebrantable de Kofi en esa respuesta? ¿Por qué el Rey no pudo replicar? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "fiable", "predicciones" o "inmutarse", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que la honestidad de Kofi era "inquebrantable"? Volvamos a leer la parte donde el Rey "se desvió del camino" para tender su trampa.		
Después de la lectura		
Vemos si nuestras ideas se cumplieron: Al inicio, nos preguntamos si la honestidad podía ser perfecta. ¿Demostró Kofi que la honestidad puede resistir hasta las trampas más astutas? ¿Qué aprendió el Rey al final? Preguntas para cerrar y reflexión: Lanzo las preguntas finales:		



- ¿Cuál es la **gran enseñanza** que el Rey se llevó de Kofi? ¿Que la honestidad no es solo decir la verdad, sino **negarse a participar en la falsedad**?
- ¿Cómo podemos, nosotras, negarnos a participar en una falsedad? ¿Sería no repetir un chisme o no hacer algo que sabemos que es mentira?
- ¿Creen que es fácil ser como Kofi en la vida real, donde a veces parece más sencillo decir una mentirita? ¿Qué nos ayuda a ser **firmes** en la verdad?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre el **valor de la palabra** y cómo la verdad siempre gana a la astucia malintencionada?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver que Kofi ganaba la trampa: justicia, admiración, o alivio?

Escribimos una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "La honestidad no es solo lo que decimos, sino la vida que vivimos"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre la verdad ? Vimos que la verdad es una cualidad poderosa y muy rara. ¿Podemos, a partir de hoy, no solo negarnos a decir mentiras, sino también a participar en cualquier falsedad que escuchemos? ¿Cuál será la forma en que demostraremos que nuestra palabra es tan fiable como la de Kofi?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Cuento popular Africano – El hombre que nunca mintió (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Crterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita sobre los actos que demuestran la integridad del protagonista.	Deduce información implícita sobre el concepto de honestidad profunda, diferenciando entre decir la verdad y no participar de falsedades.	Formula opiniones fundamentadas sobre la honestidad como valor moral y estilo de vida.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR – E001							
2	SR – E002							
3	SR – E003							
4	SR – E004							
5	SR – E005							
6	SR – E006							
7	SR – E007							
8	SR – E008							
9	SR – E009							
10	SR – E010							
11	SR – E011							
12	SR – E012							
13	SR – E013							
14	SR – E014							
15	SR – E015							
16	SR – E016							
17	SR – E017							
18	SR – E018	x		x				
19	SR – E019	x		x				
20	SR – E020	x						
21	SR – E021							
22	SR – E022							
23	SR – E023							
24	SR – E024							
25	SR – E025							
26	SR – E026							
27	SR – E027							
28	SR – E028							
29	SR – E029	x						



El Hombre que Nunca Mintió

Cuento popular africano

En una región vasta y cálida, vivía un hombre llamado Kofi. Kofi era conocido en todas las aldeas, no por su riqueza ni por su fuerza, sino por una cualidad mucho más rara: Kofi nunca mentía. Su palabra era tan fiable como la salida del sol, y su fama de honestidad era absoluta.

Un día, el Rey de aquella tierra, un hombre sabio pero muy desconfiado, escuchó hablar de Kofi. El Rey dudaba de que pudiera existir una persona tan impecablemente honesta, pues creía que todos los seres humanos tenían un poco de engaño en el corazón.

El Rey mandó llamar a Kofi a su gran palacio.

—Dime, Kofi —dijo el Rey, sentado en su trono—, ¿es verdad que jamás has dicho una mentira?

—Es la verdad, su Majestad —respondió Kofi con calma y sencillez.

—Entonces —continuó el Rey con una sonrisa astuta—, te haré mi consejero personal y te recompensaré con oro, pero con una condición: si alguna vez te pilló en una mentira, no solo perderás tu cargo, sino que serás severamente castigado.

Kofi aceptó el reto. Durante muchos meses, Kofi fue el consejero más valioso del Rey. Siempre decía exactamente lo que pensaba, aconsejaba con la verdad, aunque esta fuera dura de escuchar, y sus predicciones y reportes eran siempre precisos. El Rey estaba impresionado, pero la semilla de la duda aún crecía en su corazón.

Un día, el Rey planeó tenderle una trampa. El Rey salió a cazar con sus guardias, pero se desvió del camino para regresar al palacio. Mandó llamar a Kofi de inmediato.

Cuando Kofi llegó ante el Rey, este se estaba poniendo su ropa de casa, después de un largo día de caza. El Rey le preguntó, con una mirada inocente:

—Dime, Kofi, ¿por qué viniste tan de prisa?

—Vine porque me mandó llamar, su Majestad —respondió Kofi.

—Sí, pero ¿por qué tan de prisa? —insistió el Rey—. ¿Qué pensabas que iba a hacer yo?

Kofi, sin dudar, respondió: —Pensé que, a lo mejor, su Majestad quería que yo fuera a buscarle a su mujer. Quizás pensó que ya había cazado suficiente y que quería disfrutar del resto del día con ella.

El Rey frunció el ceño. ¡Kofi no había mentido! Había respondido con una suposición, una posibilidad, pero no con una falsedad.





El Rey decidió que su siguiente trampa debía ser más definitiva. Unos días después, el Rey salió muy temprano del palacio para dar un paseo por los jardines, pero en realidad, se escondió detrás de un seto. Le dijo a un guardia que mandara llamar a Kofi, justo a la hora en que el consejero solía tomar su descanso.

Cuando Kofi llegó al jardín, el guardia le dijo, mintiendo descaradamente: —El Rey me ha dicho que se va a casar con la hija de su general. Dice que quiere que tú le prepares los documentos matrimoniales de inmediato.

Kofi, sin inmutarse y sin cuestionar la orden, regresó al palacio para empezar el trabajo. Justo entonces, el Rey salió de su escondite, furioso.

—¡Ajá, Kofi! ¡Te tengo! —gritó el Rey—. El guardia te acaba de decir una mentira, y tú, al actuar sobre ella sin cuestionarla, has permitido y continuado una falsedad. ¡Has fallado en tu palabra!

Kofi se detuvo y miró al Rey con total sinceridad.

—Su Majestad, no he mentado. El guardia me dio una orden, y yo acaté la orden. Yo no dije que el Rey fuera a casarse. Yo no dije que el Rey me hubiera dado esa orden. Yo no hice más que obedecer un mandato, algo que sí es verdad.

El Rey se quedó en silencio, sin poder replicar. Kofi tenía razón. Él solo había actuado según una instrucción, sin validar la mentira ni propagarla. La mentira no había salido de su boca.

El Rey, finalmente, se rindió. Se levantó, abrazó a Kofi y le dijo:

—Tienes razón, Kofi. No solo eres un hombre que nunca miente, sino que eres un hombre de sabiduría inquebrantable. Me has enseñado que la verdadera honestidad no solo es decir la verdad, sino negarse a participar en la falsedad de cualquier manera.

Kofi fue honrado y se le permitió seguir siendo el consejero más valioso del Rey, enseñando a todos que la honestidad es una virtud poderosa que resiste incluso las trampas más astutas.





SESIÓN DE APRENDIZAJE II

Hoy leeremos “La ratita presumida” de Félix María Samaniego

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita sobre las verdaderas cualidades de los personajes.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre los errores de juzgar por apariencias o sonidos al momento de las decisiones de la personaje.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la importancia de mirar más allá de lo superficial y de la vanidad.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizarán en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en la diferencia entre apariencia y carácter.	
Recuperamos saberes previos	¿Qué es más importante para ser una buena amiga: cómo se ve o cómo actúa?	
Generamos un conflicto cognitivo	Imaginen que van a elegir a alguien para un trabajo muy importante en equipo. Tienen a una persona que viste muy elegante y otra que es muy sencilla, pero trabaja muy bien. ¿A quién elegirían? ¿Por qué a veces nos dejamos llevar por cómo se ven las cosas?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: <i>Nuestro propósito de hoy:</i> Hoy leeremos "La ratita presumida" de Félix María Samaniego Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Deduzco por qué la ratita se equivoca al juzgar según la apariencia o el ruido. • Identifico y recupero datos que muestran cómo son realmente los personajes. • Formulo opiniones fundamentadas sobre mirar más allá de lo superficial.

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa que alguien es " presumido " o " coqueto "? ¿Creen que la Ratita estaba buscando el amor o un admirador para su lazo? ¿Por qué es tan difícil para una persona presumida ver el carácter de los demás? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: " La Ratita Presumida ". Pregunto: La Ratita tiene una moneda de oro. ¿Por qué decide gastarla solo en algo que la haga ver más bonita (el lazo) y no en algo útil? ¿Cuál será el defecto que todos los pretendientes muestran, y que la Ratita no quiere? ¿Qué tendrá de especial el Ratón? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta fábula? ¿Podemos analizar el error de juzgar a los demás por el ruido o la apariencia ? ¿Nos ayudará a reflexionar sobre la importancia de buscar el carácter y la naturaleza real de las personas? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que esta fábula de Samaniego nos enseña con animales una lección muy importante sobre la vanidad.		
Durante la lectura		
¿Cómo leemos?: Les pido que yo (la moderadora) lea el inicio del cuento, donde la Ratita encuentra la moneda y decide comprar el lazo. Luego, les pido que hagan una lectura atenta de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde la Ratita rechaza a sus pretendientes. Preguntas para guiar Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: • La Ratita rechaza al Gallo porque es ruidoso y al Cerdo porque es "sucio y ruidoso". ¿Creen que ella de verdad buscaba tranquilidad o buscaba sentirse superior a todos? • El Ratón le dice que haría "Shhh, shhh". ¿Creen que el Ratón le estaba diciendo la verdad o estaba usando una trampa astuta para que ella lo eligiera? • El cuento dice que la Ratita se equivocó porque prestó más atención a "cómo hacían por la noche" que a la "verdadera naturaleza" de sus pretendientes. ¿Qué es la "verdadera naturaleza" del Ratón? • ¿Por qué el Ratón se comió el lazo de terciopelo al día siguiente? ¿Ese acto fue por maldad, o fue para mostrarle que a él no le importaba su vanidad? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como " coqueta ", " acicalarse " o " pretendientes ", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que el Gallo tenía una " cresta vibrante "? Volvamos a leer la parte donde la Ratita se fue con " un aire de superioridad ".		
Después de la lectura		
Vemos si nuestras ideas se cumplieron: Al inicio, pensamos que la vanidad causaría problemas. ¿Cuál fue el gran error que cometió la Ratita por ser presumida? ¿Valió la pena el lazo de terciopelo rojo? Preguntas para cerrar y reflexión: Lanzo las preguntas finales:		



- ¿Por qué la Ratita "**se dio cuenta, demasiado tarde**" de su error? ¿Creen que fue un castigo justo que el Ratón se comiera el lazo?
- ¿Qué **diferencia** hay entre la belleza exterior (el lazo) y la belleza interior (el carácter)? ¿Cuál de las dos dura más tiempo?
- Si la Ratita hubiera elegido al Perro, que era "**leal y fuerte**", ¿habría sido más feliz? ¿Por qué es mejor buscar la **lealtad** que el silencio?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **vanidad** y el error de juzgar a las personas solo por lo que vemos?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver el final de la Ratita: frustración, risa, o arrepentimiento?

Escribimos una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "No te enamores de la voz, sino de lo que hace el corazón"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre el juicio ? Vimos que mirar solo el "cómo hacen por la noche" nos distrae de la verdadera naturaleza. ¿Podemos, a partir de hoy, ser más atentas a cómo actúan las personas y menos a cómo se ven o qué ruido hacen? ¿Cuál será el carácter que buscaremos y valoraremos en nuestras amistades?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas	Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico Feliz María Samaniego – La ratita presumida (Adaptación)
----------------------------	---





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita sobre las verdaderas cualidades de los personajes.	Deduce información implícita sobre los errores de juzgar por apariencias o sonidos al momento de las decisiones de la personaje.	Formula opiniones fundamentadas sobre la importancia de mirar más allá de lo superficial.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR – E001							
2	SR – E002							
3	SR – E003							
4	SR – E004							
5	SR – E005							
6	SR – E006							
7	SR – E007							
8	SR – E008							
9	SR – E009							
10	SR – E010							
11	SR – E011							
12	SR – E012							
13	SR – E013							
14	SR – E014							
15	SR – E015							
16	SR – E016							
17	SR – E017							
18	SR – E018	x		x				
19	SR – E019	x		x				
20	SR – E020	x						
21	SR – E021							
22	SR – E022							
23	SR – E023							
24	SR – E024							
25	SR – E025							
26	SR – E026							
27	SR – E027							
28	SR – E028							
29	SR – E029	x						



La Ratita Presumida

de Félix María Samaniego

Había una vez una Ratita muy coqueta y presumida que vivía en una casita limpia y ordenada. Ella dedicaba la mayor parte de su tiempo a acicalarse: se lavaba la cara, se cepillaba los bigotes y se probaba diferentes lazos y accesorios frente al espejo.

Un hermoso atardecer, mientras barría la entrada de su casa, la Ratita encontró algo brillante en el suelo. Era una moneda de oro, reluciente y nueva.

La Ratita se sintió la criatura más afortunada del mundo. Se apresuró a entrar a su casa para esconderla, pero pronto se preguntó: “¿En qué gastaré este tesoro? Podría comprar dulces, pero me estropearía los dientes. Podría comprar una casa más grande, pero ¿quién la limpiaría?”

Finalmente, decidió que la única inversión digna de su belleza era un enorme lazo de terciopelo rojo. Corrió a la tienda, compró el lazo y se lo puso en la cabeza.



Sintiéndose más elegante que nunca, la Ratita se sentó en su balcón a coser, luciendo su nuevo lazo para que todos los vieran. La noticia de la Ratita tan arreglada se esparció por el pueblo, y pronto una fila de pretendientes comenzó a llegar a su puerta.

El primero en acercarse fue el Gallo. Tenía un plumaje espectacular y una cresta roja vibrante.

—Ratita, ratita —cantó el Gallo con voz potente—, ¡te ves tan adorable! ¿Te casarías conmigo?

La Ratita dudó. —Me gusta tu valentía, buen Gallo, pero... ¿cómo harías por las noches?

—¡Kikirikí! —gritó el Gallo, haciendo su ruido habitual—. ¡Así haría!

—Ay, no —dijo la Ratita, llevándose las patas a las orejas—. ¡Con ese ruido tan fuerte me despertarías y me asustarías! No puedo casarme contigo.

El Gallo, triste, tuvo que marcharse.

Luego llegó el Cerdo, gordo y rosado, con un andar torpe y divertido.

—Ratita, ratita —gruñó el Cerdo con voz grave—, eres la criatura más linda que he visto. ¿Te casarías conmigo?

La Ratita dudó de nuevo. —¿Y cómo harías por las noches, buen Cerdo?

—¡Oinc, oinc! —gruñó el Cerdo.

—Ay, no —dijo la Ratita, arrugando la nariz—. ¡Tu ruido es demasiado sucio y ruidoso! No podría dormir tranquila. No puedo casarme contigo.

El Cerdo se fue, ofendido.

A continuación, llegó el Perro, leal y fuerte, moviendo la cola.

—Ratita, ratita —ladró el Perro con dulzura—, tu belleza no tiene comparación. ¡Cásate conmigo!



—¿Y cómo harías por las noches, noble Perro? —preguntó ella.

—¡Guau, guau! —ladró el Perro con fuerza.

—¡Qué horror! —exclamó la Ratita—. Tu ladrido es demasiado agresivo. ¡Me asustaría de todo lo que hay afuera! No me casaré contigo.

Y así se fue también el Perro.

La Ratita, sintiéndose cada vez más importante por rechazar a todos, continuó luciendo su lazo con vanidad. Parecía que nadie era lo suficientemente bueno para ella.

Finalmente, se acercó el Ratón. Era pequeño, gris y muy sencillo, pero de ojos dulces y una sonrisa amable.

—Ratita, ratita —dijo el Ratón con voz muy suave, casi un susurro—, tú eres muy hermosa. ¿Te casarías conmigo?

La Ratita, con un aire de superioridad, le preguntó: —¿Y cómo harías tú por las noches, pequeño Ratón?

El Ratón sonrió. —Yo haría "Shhh, shhh", y me quedaría muy quieto para no molestarte en absoluto.

—¡Ay, qué maravilla! —exclamó la Ratita, encantada por la modestia y el silencio del Ratón—. ¡Eres el indicado! ¡Me casaré contigo!

Y así fue. La Ratita y el Ratón se casaron. Ella había elegido al más silencioso y humilde, esperando una vida tranquila llena de admiración por su belleza. Sin embargo, al Ratón no le importaban los lazos ni las apariencias. Él solo quería una esposa ratita. A la mañana siguiente, el Ratón, lejos de ser el marido silencioso y modesto que ella había imaginado, ¡se comió el hermoso lazo de terciopelo rojo de su esposa!

La Ratita se dio cuenta, demasiado tarde, de que en su vanidad había prestado más atención al "cómo hacían por la noche" que a la verdadera naturaleza y el propósito de sus pretendientes. Había juzgado por las apariencias y el ruido, y no por el carácter real.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 12

Hoy leeremos “¿Por qué el elefante tiene la tropa así?” de Rudyard Kipling (de Just So Stories)



Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		

Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita sobre los eventos que conducen a la transformación del personaje.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita sobre la relación entre desafío, cambio y crecimiento personal.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre el valor de la curiosidad y el aprendizaje que surge de experiencias difíciles y el valor de la valentía en el proceso de aprendizaje.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión			
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?		¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?	
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.		- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.	
Organización de los estudiantes		Grupal	Individual

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en la persona más curiosa que conocen.	
Recuperamos saberes previos	¿Creen que hacer muchísimas preguntas es una virtud o a veces puede ser molesto?	
Generamos un conflicto cognitivo	Imaginen que tienen la oportunidad de hacer una pregunta muy importante, pero les han dicho que es peligrosa o que nadie quiere responder. ¿Se atreverían a hacerla igual? ¿Qué pregunta sería? ¿Qué riesgo tomarían para obtener una respuesta que realmente les interesa?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos “¿Por qué el elefante tiene la trompa así?” de Rudyard Kipling (de Just So Stories) Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Formulo opiniones fundamentadas sobre la curiosidad y cómo enfrentamos momentos difíciles. • Identifico y recupero datos que explican lo que le sucede al personaje por preguntar demasiado. • Deduzco cómo los desafíos llevan a grandes cambios.

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa que alguien tenga una curiosidad "insaciable"? ¿Por qué la familia del Pequeño Elefante le daba nalgadas por preguntar? ¿Creen que los adultos a veces se asustan de las preguntas de los niños? ¿Por qué la pregunta sobre el Cocodrilo era la más peligrosa de todas? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "¿Por qué el elefante tiene la trompa así?". Pregunto: Antes, los elefantes tenían una nariz "regordeta como una bota". ¿Qué creen que pasará para que esa nariz se estire tanto? ¿Será un accidente o será un castigo por ser curioso? ¿Cómo se sentirá el elefantito al tener una nariz larguísima? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta historia con tanta imaginación? ¿Podemos analizar el valor de la curiosidad a pesar de la desaprobación? ¿Nos ayudará a reflexionar sobre cómo los grandes cambios a veces vienen de los momentos más difíciles? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que este cuento de Rudyard Kipling es una de las "Historias de Por Qué" más famosas del mundo.		
Durante la lectura		
¿Cómo leemos?: Les pido que yo (la moderadora) lea la parte donde el Elefante Curioso hace todas sus preguntas a sus tíos y tías y solo recibe nalgadas. Luego, les pido que hagan una lectura atenta de los siguientes fragmentos, buscando la parte más peligrosa y la más graciosa. Preguntas para guiar Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: • El Elefante Curioso le pregunta al Cocodrilo: "¿Qué cena el Cocodrilo?". ¿Por qué esa pregunta era tan inocente para el Pequeño Elefante, pero tan peligrosa para el Cocodrilo? • El Cocodrilo le pide que se acerque para decírselo "en un susurro". ¿Qué nos enseña esto sobre las personas que intentan atraparnos con la curiosidad? • La Pitón le dice: "¡Tira con todas tus fuerzas!". ¿Por qué es importante luchar contra lo que nos arrastra, aunque nos duela el estiramiento? • El Elefante se siente "avergonzado" de su trompa al principio. ¿Qué hizo que la viera como un regalo y no como un defecto? ¿Para qué le sirvió la trompa al final? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "insaciable", "regordeta" o "bocanada", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que la nariz era "larga y flexible"? Volvamos a leer la parte donde el Elefante les lanza una "bocanada de agua fresca" a sus tíos.		
Después de la lectura		
Vemos si nuestras ideas se cumplieron: Al inicio, nos preguntamos si la curiosidad traería algo bueno. ¿El Pequeño Elefante se arrepintió de haber ido al río Limpopo? ¿Por qué la trompa fue mucho mejor que la nariz de bota?		



Preguntas para cerrar y reflexión:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Por qué el cuento dice que **"todos se dirigieron al río Limpopo a preguntar la misma pregunta"**?
¿Creen que la curiosidad se contagia?
- ¿Creen que el Elefante Curioso le hizo un bien o un mal a su especie al cambiar su nariz para siempre? ¿Por qué la **adaptación** es una forma de progreso?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **curiosidad**? ¿Debemos dejar de preguntar si nos regañan o si nos da un poco de miedo la respuesta?
- ¿Cuál es la **"trompa"** que nosotras ganamos cuando nos atrevemos a preguntar y a investigar algo nuevo?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver el final: alegría, valentía, o alivio? **Escribimos** una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "La curiosidad es el motor que estira y transforma lo que somos"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre el cambio ? Vimos que a veces, lo que al inicio parece un defecto (una nariz larga y extraña) se convierte en la mayor de las ventajas. ¿Podemos, a partir de hoy, no tener miedo de preguntar, aunque la respuesta esté en el peligroso río Limpopo?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Rudyard Kipling – ¿Por qué el elefante tiene la trompa así? (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita sobre los eventos que conducen a la transformación del personaje.	Deduce información implícita sobre la relación entre desafío, cambio y crecimiento personal.	Formula opiniones fundamentadas sobre el valor de la curiosidad y el aprendizaje que surge de experiencias difíciles y el valor de la valentía en el proceso de aprendizaje.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR - E001							
2	SR - E002							
3	SR - E003							
4	SR - E004							
5	SR - E005							
6	SR - E006							
7	SR - E007							
8	SR - E008							
9	SR - E009							
10	SR - E010							
11	SR - E011							
12	SR - E012							
13	SR - E013							
14	SR - E014							
15	SR - E015							
16	SR - E016							
17	SR - E017	X		X				
18	SR - E018	X						
19	SR - E019	X						
20	SR - E020							
21	SR - E021							
22	SR - E022							
23	SR - E023							
24	SR - E024							
25	SR - E025							
26	SR - E026							
27	SR - E027			X				
28	SR - E028	X						
29	SR - E029	X						



¿Por qué el elefante tiene la trompa así? de Rudyard Kipling (de *Just So Stories*)

Hace muchísimo tiempo, el Elefante no tenía trompa. Solo tenía una nariz corta, oscura y regordeta, del tamaño de una bota, que podía menear, pero con la que no podía agarrar nada.

En aquellos días, vivía un Joven Elefante, al que todos llamaban el Pequeño Elefante Curioso. Este Joven Elefante estaba lleno de una curiosidad insaciable. Hacía preguntas sobre absolutamente todo y se las hacía a cualquiera.

Preguntó a su tía, la Avestruz: "¿Por qué tienes plumas en la cola que crecen justo así?". Preguntó a su tío, el Hipopótamo: "¿Por qué tienes ojos rojos?". Preguntó a su tío, el Mandril: "¿Por qué el melón sabe como sabe?".

Pero el Pequeño Elefante no obtenía respuestas. Solo recibía grandes y fuertes nalgadas de su familia.

Un día, el Pequeño Elefante Curioso hizo la pregunta que nadie quería responder. Le preguntó al Cocodrilo del río Limpopo: "¿Qué cena el Cocodrilo?"

Todos sus tíos y tías le dijeron, con la voz más fuerte que pudieron: "¡Shhh! Nunca preguntes eso. El Cocodrilo vive en la orilla del gran río Limpopo, y es demasiado peligroso. Deja de ser tan terriblemente curioso".

Pero el Pequeño Elefante no podía detenerse. Se despidió de su familia, tomó una bolsa llena de melones y se dirigió hacia el río Limpopo, cantando una canción de alegría.

Cuando llegó al río fangoso, se encontró con una serpiente, la Pitón Bicolor.

—Disculpa —dijo el Pequeño Elefante con su voz nasal—, ¿has visto por aquí a una criatura llamada Cocodrilo?

—¿Qué querrías de ella? —preguntó la Pitón, siempre cautelosa.

—Quiero preguntarle qué cena el Cocodrilo —respondió el Pequeño Elefante Curioso.

La Pitón, sin decir nada, se desenrolló y se fue, asustada.

El Pequeño Elefante Curioso siguió caminando hasta que vio un objeto que parecía un tronco flotando en el agua. En realidad, era el Cocodrilo asoleándose.

—Disculpa —dijo el Pequeño Elefante, quitándose el sombrero—, ¿eres el Cocodrilo?

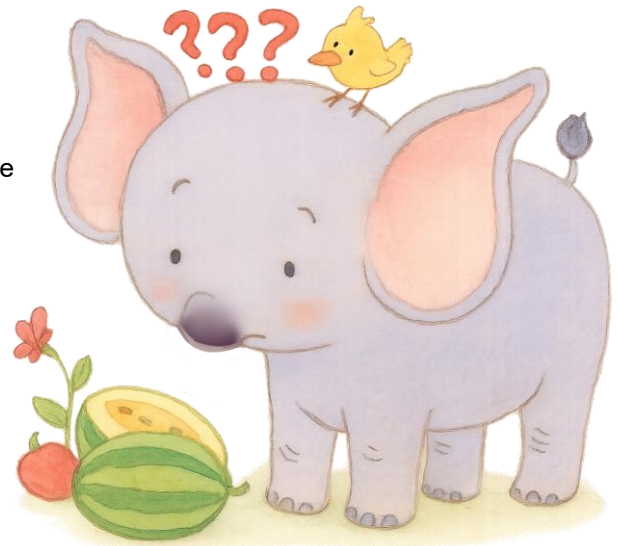
El Cocodrilo parpadeó lentamente, con sus ojos fríos y amarillos.

—Ven aquí, pequeño. ¿Por qué preguntas eso?

—Mi familia no me lo dirá —explicó el Pequeño Elefante—. Así que quiero saber: ¿Qué cena el Cocodrilo?

El Cocodrilo sonrió, mostrando sus terribles dientes blancos.

—Ven más cerca, pequeño. Te lo diré en un susurro.





El Pequeño Elefante Curioso se acercó con entusiasmo, inclinando la cabeza. El Cocodrilo, de repente, saltó y le mordió su pequeña nariz.

—¡Creo que el Cocodrilo va a cenar al Pequeño Elefante! —rugió el Cocodrilo mientras tiraba de su nariz.

El Pequeño Elefante gritó y comenzó a tirar hacia atrás con todas sus fuerzas. La Pitón Bicolor, que había estado observando desde los arbustos, se deslizó rápidamente y se enrolló en las patas traseras del Elefante.

—¡Tira con todas tus fuerzas! —siseó la Pitón—. Si cedes, este Cocodrilo te arrastrará.

El Cocodrilo tiró, la Pitón y el Pequeño Elefante tiraron, y tiraron, hasta que oyeron un sonido terrible: ¡Plop!

La nariz del Pequeño Elefante se había estirado, larga y delgada, ¡convirtiéndose en una trompa!

El Cocodrilo se soltó y el Pequeño Elefante se sentó en la orilla, sosteniendo su nueva y larguísima nariz. Era tan larga que podía alcanzar una mosca a kilómetros de distancia.

Al principio, el Elefante Curioso se sintió muy avergonzado. Trató de enrollarla, de anudarla, de ocultarla. Pero pronto descubrió que esa nariz larga y flexible le permitía tomar agua sin agacharse, arrancar fruta de los árboles más altos y darse una refrescante ducha de lodo.

Regresó a casa. Cuando sus tíos y tías intentaron darle las habituales nalgadas por su curiosidad, se quedaron mudos, pues el Pequeño Elefante Curioso les lanzó una gran bocanada de agua fresca usando su trompa.

Desde ese día, ningún elefante se quedó con la nariz corta, pues todos se dirigieron al río Limpopo a preguntar la misma pregunta, y así es por qué el elefante tiene la trompa **así**.





SESIÓN DE APRENDIZAJE 13

Hoy leeremos “El patito feo” de Hans Christian Andersen

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita y relevante que permite reconstruir la secuencia de experiencias que vive el protagonista, reconociendo cómo cada momento del relato contribuye a la construcción del conflicto identitario y emocional presente en la historia.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita relacionada con los sentimientos de rechazo, búsqueda de pertenencia y transformación interior del personaje, estableciendo conexiones entre sus vivencias, los símbolos presentes en el texto y los cambios en su percepción de sí mismo.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre el sentido profundo del cuento en torno a la identidad, la autoestima y la mirada social, explicando cómo los recursos narrativos y amplifican el mensaje sobre la aceptación personal y el reconocimiento del valor propio.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión			
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?		¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?	
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.		- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.	
Organización de los estudiantes		Grupal	Individual

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en qué significa la palabra " belleza ".	
Recuperamos saberes previos	¿La belleza es solo algo que se ve por fuera, o es algo que también se siente por dentro?	
Generamos un conflicto cognitivo	Imaginen que se unen a un nuevo grupo de amigas, pero todas tienen gustos o talentos muy diferentes a los suyos. ¿Se sentirían incómodas tratando de ser como ellas, o se sentirían orgullosas de ser quienes son? ¿Qué pasa cuando alguien nos dice que somos " feos " o " torpes "?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos "El patito feo" de Hans Christian Andersen Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Formulo opiniones fundamentadas sobre la autoestima, la identidad y el valor de ser diferente. • Identifico y recupero datos que muestran cómo tratan al patito en cada etapa. • Deduzco por qué el personaje cambia y se descubre a sí mismo.

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa que alguien sufre de acoso o burla ? ¿Por qué la gente de la granja (gallinas, pavos, patos) se ensañaba con el patito? ¿Creen que el patito era feo, o solo era diferente al resto de su familia? ¿Qué hace que un animal (o una persona) se sienta " miserable "? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: " El Patito Feo ". Pregunto: Si el patito es tan infeliz al inicio, ¿qué hará para sobrevivir al invierno y a la soledad? ¿Encontrará el patito un lugar donde lo acepten tal como es? ¿Creen que él realmente será un cisne o la historia tendrá un final de fantasía? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta historia? ¿Podemos reflexionar sobre la autoestima y el valor de la singularidad ? ¿Nos ayudará a entender que la verdadera identidad a veces tarda en revelarse? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que este cuento de Hans Christian Andersen es un clásico sobre encontrar el verdadero hogar y la belleza interior.		
Durante la lectura		
¿Cómo leemos?: Les pido que yo (la moderadora) lea el inicio del cuento, donde se describe la sorpresa de Mamá Pata al ver al patito gris y torpe. Luego, les pido que hagan una lectura atenta de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde el patito es maltratado o donde siente esperanza . Preguntas para guiar Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: • El patito se sentía juzgado por "no ser quien ellos querían que fuera". ¿Creen que la gente de la granja era injusta al no dejarlo ser un pato de agua? ¿Qué nos enseña esto sobre las etiquetas? • El patito reúne "todo su valor" para acercarse a los cisnes, pensando que lo iban a "matar". ¿Por qué tomó esa decisión? ¿A veces la desesperación es una forma de valentía? • El patito se mira en el reflejo y se "queda paralizado". ¿Creen que la belleza física es lo que le dio la felicidad, o fue el hecho de saber por fin quién era realmente? • El cuento dice que "no había crecido, se había transformado". ¿Qué significa que se había "transformado"? ¿Creen que los demás animales lo habrían aceptado si se hubiera quedado gris, pero con un cuello largo? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como " empollaba ", " acoso " o " majestuosos ", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que el patito tenía un cuello " largo y curvo "? Volvamos a leer la parte donde él " batió sus alas con un impulso poderoso ".		
Después de la lectura		
Vemos si nuestras ideas se cumplieron:		



Al inicio, pensamos que el patito era feo. ¿Cuál fue la gran sorpresa que descubrimos al final? ¿Quiénes eran los verdaderos patitos feos: los hermanos o el patito gris?

Preguntas para cerrar y reflexión:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Qué nos enseña la historia sobre el **acoso**? ¿Creen que la gente que se burla de otros lo hace porque teme no ser tan especial como ellos?
- ¿Creen que si el patito se hubiera quedado en la granja, habría descubierto alguna vez que era un cisne? ¿Por qué es importante **irse** de los lugares donde no nos valoran?
- ¿Qué significa para ustedes la frase: **"Su singularidad era, de hecho, su gran belleza"**?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **identidad** y el valor de ser diferente al resto de la "granja"?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver al cisne joven: orgullo, alegría, o paz? **Escribimos** una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "La verdadera belleza no está en ser como los demás, sino en ser el cisne que estábamos destinados a ser"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre la aceptación ? Vimos que el lugar donde nos sentimos mejor es donde no tenemos que fingir ser quien no somos. ¿Podemos, a partir de hoy, no permitir que nadie nos haga sentir "feos" o "torpes" solo porque somos diferentes? ¿Cuál es nuestra "pluma brillante" que nos hace únicas?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas	Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico Hans Christian Andersen – El patito feo (Adaptación)
----------------------------	---





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita y relevante que permite reconstruir la secuencia de experiencias que vive el protagonista, reconociendo cómo cada momento del relato contribuye a la construcción del conflicto identitario y emocional presente en la historia.	Deduce información implícita relacionada con los sentimientos de rechazo, búsqueda de pertenencia y transformación interior del personaje, estableciendo conexiones entre sus vivencias, los símbolos presentes en el texto y los cambios en su percepción de sí mismo.	Formula opiniones fundamentadas sobre el sentido profundo del cuento en torno a la identidad, la autoestima y la mirada social, explicando cómo los recursos narrativos y amplifican el mensaje sobre la aceptación personal y el reconocimiento del valor propio.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR - E001							
2	SR - E002							
3	SR - E003							
4	SR - E004							
5	SR - E005							
6	SR - E006							
7	SR - E007							
8	SR - E008							
9	SR - E009							
10	SR - E010							
11	SR - E011							
12	SR - E012							
13	SR - E013							
14	SR - E014							
15	SR - E015							
16	SR - E016							
17	SR - E017							
18	SR - E018							
19	SR - E019							
20	SR - E020							
21	SR - E021							
22	SR - E022							
23	SR - E023							
24	SR - E024							
25	SR - E025							
26	SR - E026							
27	SR - E027							
28	SR - E028							
29	SR - E029							



El Patito Feo

de Hans Christian Andersen

En una soleada mañana de verano, Mamá Pata empollaba sus huevos bajo unas hojas grandes de bardana. Uno a uno, los cascarones se rompieron, y seis patitos amarillos y adorables salieron, piando de alegría. Pero quedaba un huevo, grande y de color gris verdoso, que no se rompía.

Finalmente, el último huevo se abrió. De él salió un patito enorme, torpe, de plumas grises y un cuello largo. Mamá Pata lo miró, asombrada.

—¡Qué patito tan feo y diferente! —exclamó.

Cuando Mamá Pata llevó a sus crías al estanque, el patito gris nadó tan bien como sus hermanos, demostrando que al menos era un pato de agua. Sin embargo, en la granja, el patito fue rechazado por todos. Sus hermanos lo picoteaban, las gallinas lo empujaban y el pavo lo perseguía, gritando:

—¡Qué feo eres! ¡Lárgate!

El pobre patito se sentía miserable. Se preguntaba si era tan horrible que no merecía vivir. La burla y el acoso se hicieron insoportables, hasta que un día, el patito feo decidió huir.

Voló sobre la cerca y corrió por los campos, llegando a un pantano donde vivían unos patos salvajes. Ellos tampoco lo aceptaron, pero al menos no lo molestaban. Pero pronto, llegaron cazadores, y el patito tuvo que huir de nuevo, volando sin rumbo hasta que cayó, exhausto, en la casa de una anciana, donde vivían una gallina y un gato.

La Gallina y el Gato tampoco fueron amables. Le decían: —¿Puedes poner huevos? ¿Sabes maullar? Si no puedes hacer ninguna de esas cosas, entonces no sirves para nada.

El patito, sintiéndose juzgado de nuevo por no ser quien ellos querían que fuera, suspiró: —Yo solo quiero nadar y flotar en el agua.

—¡Qué tontería! —dijeron la Gallina y el Gato.

El patito feo se fue de nuevo. Pasó un invierno terrible solo, tiritando de frío en un lago congelado, soñando con el agua tibia y la hierba verde.

Finalmente, llegó la primavera. El patito, que ya estaba mucho más grande y fuerte, batió sus alas y voló con un impulso poderoso hacia un hermoso jardín. Allí, en el agua clara, vio tres cisnes blancos, majestuosos y elegantes, deslizándose con gracia.

El patito sintió la vieja tristeza. Estaba a punto de esconderse, seguro de que lo rechazarían de nuevo. Pero reunió todo su valor y decidió acercarse a esas hermosas aves, diciendo: "¡Que me maten, si quieren, antes que seguir siendo tan feo y miserable!".

Se inclinó para hundir la cabeza en el agua, pero al ver su reflejo, se quedó paralizado. ¡Ya no era un patito gris y torpe! Su cuello era largo y curvo, su plumaje era de un blanco brillante, y sus alas eran grandes y fuertes.

Los tres cisnes se acercaron a él y lo saludaron con respeto y afecto. El patito no había crecido, se había transformado. ¡Nunca fue un pato! Era un cisne joven, la más hermosa de las aves.

El cisne joven se sintió inmensamente feliz. Había soportado la burla y la soledad solo para descubrir que su singularidad era, de hecho, su gran belleza. Nadó junto a los otros cisnes, con el corazón lleno de gozo, sin importarle que un día lo hubieran llamado "feo".





SESIÓN DE APRENDIZAJE 14

Hoy leeremos “Las galletas de Amelia” – Cuento popular de dominio público

Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		



Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Deduce información implícita sobre cómo la indignación altera la percepción de la realidad.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Identifica y recupera información explícita que aclara los malentendidos de la historia.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre la importancia de la empatía y los errores de juicio precipitado.

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	• Organizamos nuestro espacio de trabajo. • Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. • Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en un momento en el que juzgaron mal a alguien.	
Recuperamos saberes previos	¿Alguna vez pensaron que una amiga estaba enojada y luego se dieron cuenta de que solo estaba cansada?	
Generamos un conflicto cognitivo	Imaginen que están comiendo algo delicioso y una persona que no conocen toma un pedazo de su plato. ¿Cuál sería la primera cosa que pasaría por su cabeza? ¿Pensarían que es un ladrón o que es alguien que se equivocó? ¿Es fácil detenerse a pensar antes de enojarse?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: <i>Nuestro propósito de hoy:</i> Hoy leeremos “Las galletas de Amelia” – Cuento popular de dominio público Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	• Formulo opiniones fundamentadas sobre la empatía y la importancia de no juzgar antes de tiempo. • Identifico y recupero información sobre lo que realmente pasa en la historia. • Deduzco por qué la indignación puede llevar a sacar conclusiones equivocadas.

Desarrollo		
Antes de la lectura		
Recordamos lo que sabemos: ¿Qué significa que alguien es "insolente" o "descarado" ? ¿Por qué Amelia se sintió tan ofendida ? ¿Qué significa la frase "la historia que crees estar viviendo no sea la verdadera" ? ¿Creen que el hombre sabía que Amelia estaba molesta? Imaginamos de qué trata: Les muestro el título: "Las Galletas de Amelia" . Pregunto: Amelia estaba segura de que el hombre era un ladrón. ¿Cuál será la sorpresa que hará que ella cambie de opinión? ¿Qué habrá de mágico en ese segundo paquete de galletas que cambiará toda la historia? ¿Quién creen que fue la persona maleducada al final? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es el objetivo principal de leer esta historia? ¿Podemos reflexionar sobre la empatía y la importancia de no juzgar las acciones de los demás? ¿Nos ayudará a entender que la indignación nos ciega y nos impide ver la verdad? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que aunque no tiene un autor único, esta historia es una lección mundial sobre la humildad y el prejuicio.		
Durante la lectura		
¿Cómo leemos?: Les pido que yo (la moderadora) lea el inicio del cuento, donde se describe la compra de las galletas y el encuentro de Amelia con el hombre. Luego, les pido que hagan una lectura atenta de los siguientes fragmentos, buscando la parte donde la tensión entre ellos crece con cada galleta. Preguntas para guiar Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: • El hombre era el dueño de las galletas. ¿Por qué el hombre no le dijo a Amelia: "Esas son mis galletas"? ¿Qué demostró él con su silencio y con su sonrisa? • El hombre parte la última galleta por la mitad. ¿Qué significa ese acto? ¿Fue un gesto de amistad, de nobleza o de despedida? • ¿Por qué Amelia "arrebato su mitad con brusquedad"? ¿Qué hacía el enojo en el corazón de Amelia en ese momento? • ¿Qué sintió Amelia cuando vio su paquete de galletas "intacto" debajo del periódico? ¿Qué palabra describe mejor esa sensación (vergüenza, culpa, sorpresa)? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "desfachatez" , "reverencia" o "arrebato" , ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que el hombre era "noble" al compartir? Volvamos a leer la parte donde Amelia estaba "hirviendo por dentro" .		
Después de la lectura		
Vemos si nuestras ideas se cumplieron:		



Al inicio, pensamos que la indignación podía cegarnos. ¿Cuál fue el gran error de Amelia? ¿Por qué la lección se quedó **"grabada en su corazón"**?

Preguntas para cerrar y reflexión:

Lanzo las preguntas finales:

- ¿Qué significa la frase: **"Mira dos veces"**? ¿Es mirar con los ojos o es mirar con la **mente** y el **corazón**?
- ¿Por qué es más fácil pensar mal de alguien (que es un ladrón) que pensar bien (que es generoso)? ¿Qué necesitamos para **cambiar** ese primer pensamiento?
- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **empatía** y el peligro de las suposiciones? ¿Cómo podemos ser más generosas con la verdad?
- Si Amelia pudiera volver atrás, ¿qué le diría al hombre? ¿Creen que él la perdonaría?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver la verdad: humildad, asombro, o culpa? **Escribimos** una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "No te enojés tan rápido: es muy posible que tú seas la persona equivocada"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre la humildad ? Vimos que la humildad es dudar de nosotras mismas antes de dudar de los demás. ¿Podemos, a partir de hoy, hacer una pausa antes de juzgar y preguntarnos: "¿Y si la historia verdadera es otra?"	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Cuento popular de dominio público – Las galletas de Amelia (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita que aclara los malentendidos de la historia.	Deduce información implícita sobre cómo la indignación altera la percepción de la realidad.	Formula opiniones fundamentadas sobre la importancia de la empatía y los errores de juicio precipitado.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1		CRITERIO DE EVALUACIÓN 2		CRITERIO DE EVALUACIÓN 3		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	SR – E001							
2	SR – E002							
3	SR – E003							
4	SR – E004							
5	SR – E005							
6	SR – E006							
7	SR – E007							
8	SR – E008							
9	SR – E009							
10	SR – E010							
11	SR – E011							
12	SR – E012							
13	SR – E013							
14	SR – E014							
15	SR – E015							
16	SR – E016							
17	SR – E017							
18	SR – E018							
19	SR – E019							
20	SR – E020							
21	SR – E021							
22	SR – E022							
23	SR – E023							
24	SR – E024							
25	SR – E025							
26	SR – E026							
27	SR – E027							No asistió
28	SR – E028							
29	SR – E029							



Las Galletas de Amelia

(Cuento de valor, de dominio público)

Amelia era una joven que esperaba el tren en la estación. Tenía un viaje largo por delante, así que compró un paquete de galletas y un periódico para pasar el tiempo. Se sentó en la sala de espera y se puso a leer.

Junto a ella se sentó un hombre. Él también había comprado un paquete de galletas. Amelia lo ignoró al principio, concentrada en su lectura.

Cuando Amelia tomó la primera galleta de su paquete, para su asombro, el hombre extendió la mano, tomó una galleta del paquete de Amelia y se la comió con calma.



Amelia se sintió ofendida. “¡Qué descaró! ¡Qué insolencia! Si no fuera porque soy una dama, le diría algo”, pensó, aunque decidió no hacer un escándalo. Guardó silencio, pero tomó otra galleta.

El hombre la miró y, con total naturalidad, tomó otra.

Amelia estaba furiosa. En su mente, pensaba: “¡Es increíble! Ni siquiera da las gracias. ¡Qué persona tan maleducada!”. Ella tomó la tercera galleta de su paquete.

El hombre, sin inmutarse, tomó la tercera de Amelia.

El juego silencioso continuó hasta que solo quedaba una galleta en el paquete. Amelia se preguntó qué haría él.

El hombre sonrió, tomó la última galleta, la partió cuidadosamente justo por la mitad y le ofreció una de las partes a Amelia.

Amelia, sin decir una palabra, arrebató su mitad con brusquedad. El hombre se levantó, le hizo una pequeña reverencia y se marchó.

Amelia estaba hirviendo por dentro. Recogió sus pertenencias, sintiendo indignación por la desfachatez del extraño. Cuando buscó el periódico para terminar de leer, algo la detuvo.

Debajo del periódico, allí, intacto, estaba su paquete de galletas completamente cerrado.

Amelia se quedó helada. Las galletas que ella había estado comiendo eran, en realidad, las galletas del hombre. El paquete que él había compartido era el suyo, y no al revés.

El hombre no había sido un ladrón descarado, sino una persona que, en un acto de nobleza, había decidido compartir su única merienda con ella. Y Amelia, en su enojo y suposiciones, había juzgado su generosidad como un robo.

El tren llegó, pero Amelia se sintió terrible. Había sido ella la maleducada, la que había comido y robado en silencio. Nunca pudo disculparse con el hombre, pero la lección se quedó grabada en su corazón: la próxima vez que te sientas juzgada o enojada por la acción de otro, detente. Mira dos veces, porque es muy posible que la historia que crees estar viviendo no sea la verdadera.



SESIÓN DE APRENDIZAJE 15 – Evaluación

Hoy leeremos “Como pez en el árbol” de Lynda Mullaly



Datos informativos

Nivel	Primaria		
Grado	Cuarto	Ciclo	IV
Área	Comunicación		

Propósito de aprendizaje

Competencia	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	
Estándar de aprendizaje	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	
Capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación
Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Identifica y recupera información explícita y relevante presente en distintas partes del texto leído, distinguiéndola adecuadamente de otras ideas semejantes, seleccionando datos específicos y vocabulario pertinente durante la tertulia.
Infiere e interpreta información del texto.	Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras y frases según el contexto, así como de expresiones con sentido figurado (refranes, comparaciones, etc.). Establece relaciones lógicas de intención-finalidad y tema y subtema, a partir de información relevante explícita e implícita. Predice de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, etc.; asimismo, contrasta la información del texto que lee. Explica el tema, el propósito, las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones y personificaciones, así como las enseñanzas y los valores del texto, clasificando y sintetizando la información.	Deduce información implícita del texto como características de personajes, acontecimientos, relaciones causales o intención del autor estableciendo conexiones lógicas entre ideas explícitas e implícitas, y justificando sus inferencias con evidencia textual durante la tertulia.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina acerca del contenido del texto, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Formula opiniones fundamentadas sobre el contenido, intención y recursos textuales del texto leído, explicando el sentido que producen y justificando sus valoraciones o preferencias mediante su experiencia y evidencia del texto durante la tertulia.
Instrumento de evaluación	Rubrica de evaluación	

Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	
capacidades	Nivel de logro esperado	
Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Gestiona su aprendizaje al darse cuenta de lo que debe aprender al preguntarse hasta dónde quiere llegar respecto de una tarea y la define como meta de aprendizaje. Comprende que debe organizarse y que lo planteado incluya por lo menos una estrategia y procedimientos que le permitan realizar la tarea. Monitorea sus avances respecto a las metas de aprendizaje al evaluar el proceso en un momento de aprendizaje y los resultados obtenidos, a partir de esto y de comparar el trabajo de un compañero considerar realizar un ajuste mostrando disposición al posible cambio.	
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observables o acciones observables
Enfoque Orientación al bien común	Solidaridad, empatía y responsabilidad	Los docentes promueven espacios de diálogo para que las estudiantes dialoguen e intercambien ideas y experiencias respetando a los demás.

Preparación de la sesión	
¿Qué necesitamos hacer antes de la sesión?	¿Qué recursos o materiales se utilizará en esta sesión?
- Organizar las ideas para la sesión. - Elaborar la sesión y adaptar el texto a leer. - Elabora las preguntas en relación al texto relacionado con la enseñanza principal.	- Proyector. - Fichas del texto a leer. - Diccionario. - Post-its.
Organización de los estudiantes	Grupal ☒ En pares ☐ Individual ☐

Tertulia literaria dialógica

Dimensiones	Indicadores
Organización y Funcionamiento	- Los participantes se organizan en un círculo para facilitar la interacción cara a cara. - Existe un moderador/a (rol rotativo entre los estudiantes o el docente) que gestiona los turnos de palabra.
Diálogo Igualitario.	- Todos los participantes tienen la oportunidad de pedir la palabra y compartir el fragmento del texto que más les interesó y por qué. - Se respetan rigurosamente los turnos de palabra. - Las intervenciones de los estudiantes son escuchadas con atención y respeto por el resto del grupo. - El docente participa como un miembro más del diálogo, evitando imponer su interpretación y fomentando que los estudiantes argumenten sus ideas.
Creación de Sentido y Aprendizaje Instrumental.	- Los participantes relacionan los temas, valores y conflictos del texto literario con sus propias experiencias, emociones y conocimientos. - El diálogo permite aclarar de forma solidaria el significado de vocabulario nuevo o pasajes complejos del texto. - Los estudiantes son capaces de argumentar sus interpretaciones citando o refiriéndose al texto. - A través de la interacción, se construye un significado colectivo y más profundo de la obra leída.



Momentos de la sesión

Inicio		
Actividades permanentes	- Organizamos nuestro espacio de trabajo. - Realizamos una activación para relajar y desestresar el cuerpo. - Recordamos a las estudiantes el reloj de actividades y el cartel de niveles de voz.	
¿Cómo motivaremos a nuestros estudiantes?	Para empezar, quiero que piensen en la palabra "diferente".	
Recuperamos saberes previos	¿Una persona diferente es mejor o peor que las demás? ¿O simplemente es única?	
Generamos un conflicto cognitivo	Imaginen que tienen que armar un rompecabezas muy difícil. Una amiga usa una regla para ordenarlo, pero ustedes tienen otra forma, más rápida y creativa. ¿Quién de las dos es más inteligente? ¿Por qué la gente a veces piensa que solo hay una única forma de aprender o de hacer las cosas bien?	
Compartimos el propósito y establecemos acuerdos de convivencia	Comunicamos a las estudiantes el propósito de aprendizaje para el día de hoy: Nuestro propósito de hoy: Hoy leeremos "Como pez en el árbol" de Lynda Mullaly Invitamos a las estudiantes a establecer los acuerdos de convivencia.	
¿Qué debemos hacer para lograr nuestro propósito de hoy?	Lograre mi propósito el día de hoy si:	Identifico y recupero información explícita y relevante que aparece claramente en el texto y distingo las ideas importantes de otras que se parecen y selecciono los datos y palabras que necesito para explicar lo que entendí durante la tertulia. Deduzco información implícita del texto, como cómo son los personajes, por qué pasa algo o qué quiere decir la autora y conecto las ideas del texto y explico mis inferencias usando partes del texto durante la tertulia. Formulo opiniones fundamentadas sobre lo que pasa en el texto y sobre lo que quiere decir la autora y explico por qué pienso así y doy razones basadas en el texto y en mi propia experiencia durante la tertulia.

Desarrollo		
Antes de la lectura		
La protagonista se siente "pequeña y avergonzada". ¿Por qué alguien se sentiría así en una escuela? ¿Creen que es justo que solo se valore a quien lee rápido? ¿Qué significa la palabra "dislexia"? ¿Es una enfermedad o una forma diferente de pensar? Imaginamos de qué trata: Les muestro el inicio del cuento. Pregunto: ¿Cómo creen que la geometría y las formas van a ayudar a esta joven con sus problemas de lectura? ¿Qué significa que ella piensa en "cuadros completos" y no en secuencias? ¿Qué consejo creen que le dará la figura adulta? ¿Para qué vamos a leer?: ¿Cuál es nuestro objetivo principal al leer esta conversación? ¿Podemos analizar la importancia de la autoestima y la necesidad de que los adultos vean nuestro potencial? ¿Nos ayudará a entender que la inteligencia viene en muchos colores y formas? Presento el Texto: Les muestro el texto y les digo que es una historia que viene de un libro muy querido por su mensaje de aceptación y valentía, escrito por Lynda Mullaly Hunt.		
Durante la lectura		
Preguntas para guiar la conversación: Mientras leemos y ellas participan, lanzo preguntas para profundizar: - El adulto le dice: "si un pez intenta subir a un árbol... diríamos que el pez es un fracaso, ¿verdad?" ¿Por qué esa frase hace que la joven se quede en silencio? ¿Qué tiene de poderosa esa analogía? - La joven se identifica: "Entonces... yo soy el pez. Y la escuela es el árbol". ¿Creen que la escuela a veces nos pide hacer cosas que no están en nuestra naturaleza? ¿Cómo podemos cambiar eso? - El adulto le dice: "Tu cerebro está conectado de una manera diferente". ¿Por qué esa frase es mejor que decirle "tienes un problema"? - El adulto le da una moneda brillante y le pide que la mire cuando se sienta triste. ¿Qué representa esa moneda? ¿Representa el valor de la joven por ser ella misma o solo es un recuerdo? Palabras nuevas y volver a leer: Si encontramos palabras como "pupitre", "tridimensionalidad" o "tenacidad", ¿cómo podemos saber qué significan? ¿Qué significa que la frustración "apagó la chispa de curiosidad"? Volvamos a leer la parte donde el adulto dice: "tienes tenacidad, tienes perseverancia". ¿Por qué esas son herramientas fuertes?		
Después de la lectura		
Al inicio, la joven sentía que era "tonta". ¿La conversación con el adulto logró cambiar esa creencia? ¿Qué emoción sintió al final, al recibir el "mapa de un tesoro"? Preguntas para cerrar y reflexión: Lanzo las preguntas finales: ¿Qué significa que el secreto de la joven (la dislexia) no era una vergüenza sino un desafío? ¿Cómo nos ayuda el adulto a ver los problemas de esa manera? ¿Qué podemos hacer nosotras, como compañeras, para ayudar a alguien que se siente como un pez intentando escalar? ¿Cómo ayudamos sin que se sientan avergonzadas? ¿Creen que los adultos tienen la responsabilidad de encontrar el mapa que necesitan las personas con formas diferentes de aprender? ¿Por qué?		



- ¿Qué **lección** importante nos deja este cuento sobre la **autoaceptación** y el valor de los **diferentes caminos** hacia el conocimiento?

Sacamos conclusiones y expresamos emociones:

¿Qué **emoción** fue la más fuerte que sintieron al ver que la joven se sentía aliviada: esperanza, alivio, o determinación? **Escribimos** una frase que resuma el aprendizaje. ¿Podríamos decir: "Si no puedes subir al árbol, no te rindas, solo necesitas encontrar un mapa diferente"?

Cierre	
Reflexión de la tertulia	Participación en la tertulia
¿Qué nos enseñó esta tertulia sobre la inteligencia ? Vimos que todos tenemos un cerebro brillante , solo que está conectado de una manera única. ¿Podemos, a partir de hoy, ser las personas que busquen ese "mapa del tesoro" en los demás, en lugar de solo mirar si suben rápido al árbol?	¿Participé en todo momento con mis ideas? ¿Cumplí con los acuerdos para desarrollar la tertulia? ¿Respeté los acuerdos de convivencia?

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación (2016) – Programa Curricular de Educación Primaria
Dirección de formación Docente (2018) – Dossier Pedagógico – Acompañamiento Pedagógico
Como pez en el árbol – Lynda Mullaly (Adaptación)





Instrumento de evaluación

Competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel de logro esperado en el ciclo IV

Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Crterios de evaluación

Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Identifica y recupera información explícita y relevante presente en distintas partes del texto leído, distinguiéndola adecuadamente de otras ideas semejantes, seleccionando datos específicos y vocabulario pertinente durante la tertulia.	Deduce información implícita del texto como características de personajes, acontecimientos, relaciones causales o intención del autor estableciendo conexiones lógicas entre ideas explícitas e implícitas, y justificando sus inferencias con evidencia textual durante la tertulia.	Formula opiniones fundamentadas sobre el contenido, intención y recursos textuales del texto leído, explicando el sentido que producen y justificando sus valoraciones o preferencias mediante su experiencia y evidencia del texto durante la tertulia.

Criterio de evaluación	Inicio	En proceso	Logro esperado	Logro destacado
Criterio de evaluación 1	Identifica algunos datos explícitos, pero los confunde con información semejante; necesita mucha ayuda.	Identifica información explícita básica, aunque aún confunde algunos datos o pasa por alto detalles. Requiere guía.	Identifica correctamente información explícita relevante en varias partes del texto y la distingue adecuadamente sin ayuda.	Identifica con alta precisión la información relevante, distingue ideas muy similares y justifica su selección.
Criterio de evaluación 1	Realiza inferencias simples, sin conexión clara con el texto ni evidencia.	Deduce algunas características o relaciones implícitas, pero de forma parcial o con poca justificación.	Formula inferencias lógicas usando evidencia textual clara. Conecta ideas explícitas e implícitas.	Realiza inferencias profundas, precisas y bien justificadas con evidencia sólida.
Criterios de evaluación 1	Da opiniones generales sin fundamentación. No explica recursos textuales.	Expresa opiniones básicas y menciona recursos, pero con explicaciones parciales.	Formula opiniones fundamentadas y explica el sentido de recursos textuales.	Presenta opiniones profundas y críticas, sustentadas con evidencia textual.

N°	CÓDIGO DE LA ESTUDIANTE	CRITERIO DE EVALUACIÓN 1	CRITERIO DE EVALUACIÓN 2	CRITERIO DE EVALUACIÓN 3	OBSERVACIONES
		Nivel alcanzado	Nivel alcanzado	Nivel alcanzado	
1	SR – E001				
2	SR – E002				
3	SR – E003				
4	SR – E004				
5	SR – E005				
6	SR – E006				
7	SR – E007				
8	SR – E008				
9	SR – E009				
10	SR – E010				
11	SR – E011				
12	SR – E012				
13	SR – E013				
14	SR – E014				
15	SR – E015				
16	SR – E016				
17	SR – E017				
18	SR – E018				
19	SR – E019				
20	SR – E020				
21	SR – E021				
22	SR – E022				
23	SR – E023				
24	SR – E024				
25	SR – E025				
26	SR – E026				
27	SR – E027				
28	SR – E028				
29	SR – E029				



Como pez en el árbol

De Lynda Mullaly Hunt

El último timbre de la tarde sonó como una campana de liberación para todos, excepto para una niña que permaneció clavada a su pupitre, jugueteando con el borde de un papel, sintiéndose pequeña y avergonzada. Sabía que la otra persona se quedaría.

El profesor se deslizó en la silla de enfrente. Su presencia no era amenazante, pero la niña sentía el peso de la situación.

Gracias por quedarte un momento. Quería hablar contigo a solas.

Sin levantar la vista murmuró: —¿Voy a tener un castigo extra?

—No. Para nada. Mira esto, una hoja con patrones geométricos complejos se deslizó sobre el pupitre.

¿Puedes mirar esto y decirme qué te parece?

Los ojos de la figura joven se enfocaron de inmediato. Las formas y líneas tenían una lógica que se entendía perfectamente, a diferencia de las letras.

—Es un poco... caótico, pero si lo miras desde aquí, parece una espiral que se dobla sobre sí misma, y el punto central es un cubo que se está aplanando.

El profesor sonrió, una expresión genuina.

—Eso es exactamente. Muchos solo verían líneas y figuras. Tú viste la tridimensionalidad, el movimiento, el concepto. Eres una pensadora de imágenes.

—¿Una qué?

—Una pensadora de imágenes. La mayoría de la gente piensa en palabras, en secuencias. Tú piensas en cuadros completos, en conceptos. Pero... cuando miras estas letras (se señaló un libro), ¿qué ves?

La frustración anterior regresó, apagando la chispa de curiosidad.

—Veo... una sopa. Borrones. A veces se mueven. Es como si estuvieras tratando de atrapar arena con las manos mojadas. Simplemente... se va.

El profesor asintió lentamente.

—Sé lo que está pasando. Creo que tienes dislexia.

Un escalofrío recorrió en la niña. La palabra era nueva, pero el sentimiento que la acompañaba no.

—¿Es... es algo malo? ¿Significa que soy tonta? Yo ya lo sé.

—¡No! Escúchame bien: la dislexia no tiene absolutamente nada que ver con la inteligencia. De hecho, a menudo las personas disléxicas son más inteligentes que el promedio. Solo significa que tu cerebro está conectado de una manera diferente.





—¿Diferente cómo?

—Piensa en esto: si un pez intenta subir a un árbol... diríamos que el pez es un fracaso, ¿verdad?

—Sí.

—Pero, ¿por qué diríamos eso? ¿Porque es tonto? ¿O porque está siendo juzgado por su habilidad para hacer algo que no está en su naturaleza, en lugar de ser valorado por su habilidad para nadar?

La niña se quedó en silencio, sintiendo que la analogía le removía algo por dentro.

—Entonces... yo soy el pez. Y la escuela es el árbol.

—Exacto. Pero no eres un pez. Eres una persona con un cerebro brillante, y lo que necesitas es un mapa diferente para ayudarte a escalar. Necesitas que te enseñen de una manera que tu cerebro de pensadora de imágenes pueda entender.

—¿Puedes... puedes hacer eso?

—Puedo. Y lo haré. Vamos a trabajar duro, vamos a encontrar ese mapa. No va a ser fácil. Pero yo sé que tienes valor. Tienes un corazón enorme y una mente creativa.

Una moneda brillante fue deslizada sobre el pupitre.

—Cuando sientas que vuelves a esa sensación de 'pez en el árbol', mira esta moneda. Recuerda que no tienes que ser la misma que los demás. Sé tú.

La niña recogió la moneda. El miedo no se había ido, pero ahora no estaba sola. El secreto no era una vergüenza; era solo un desafío.—¿Y si no funciona? ¿Y si no aprendo?

—Ya sabes más de lo que crees. Has sido tan buena escondiendo esto que has engañado a todos los adultos que te rodean. Tienes tenacidad, tienes perseverancia. Esas son herramientas mucho más fuertes que cualquier libro de texto. Ahora, vamos a trabajar con ellas.

La niña asintió, sintiendo una emoción nueva y poderosa. Por primera vez, no se sintió como un pez intentando escalar, sino como una pensadora de imágenes a punto de recibir el mapa de un tesoro.

