

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



**APRENDIZAJE DIALÓGICO PARA INCREMENTAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN CUARTO GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

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

DE LA CRUZ CHOCCA, Anahi Brisseth

GUERRA ZEVALLOS, Gabriela

MAMANI SARMIENTO, Jahaira

ORE GONZA, Gabriela Madeleyne

ASESORA:

AVILA GROSMAN, María Lucrecia

Lima, 2025

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, María Lucrecia Avila Grosman, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios de Educación Primaria de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: Aprendizaje dialógico para incrementar la comprensión lectora en cuarto grado de Educación Primaria, de autores: Anahi Brisseth De la Cruz Chocca, Gabriela Guerra Zevallos, Jahaira Mamani Sarmiento, Gabriela Madeleyne Ore Gonza, tiene un **índice de similitud de 6 %**, verificado mediante el software Turnitin:


Página 2 de 104 - Descripción general de integridad
Identificador de la entrega: trncoid::3117-531447286

6% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Fuentes principales

5%	 Fuentes de Internet
1%	 Publicaciones
5%	 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.

Por tanto, en mi condición de asesora, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.



María Lucrecia Avila Grosman

DNI: 40144330

ORCID: 0000-0002-0518-1467

Lima 24 de abril de 2026

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo incrementar la comprensión lectora mediante la aplicación del aprendizaje dialógico en estudiantes de cuarto grado de educación primaria. Se desarrolló una investigación de diseño preexperimental con enfoque cuantitativo, mediante la cual se recopilaban datos utilizando técnicas de encuesta e instrumentos como el cuestionario. La población estuvo conformada por 60 estudiantes de cuarto grado de una institución educativa de Chorrillos, de los cuales se seleccionó una muestra de 28 estudiantes con edades comprendidas entre 9 y 10 años. La intervención consistió en 15 sesiones de aprendizaje dialógico, acompañadas de la aplicación de un pretest y un posttest, orientadas a fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. Los resultados evidenciaron un incremento significativo en el rendimiento de los estudiantes, con avances más notorios en el nivel crítico. Se concluye que el aprendizaje dialógico constituye una estrategia efectiva para potenciar la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, con mayor énfasis en el último, en estudiantes de educación primaria.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, Comprensión lectora, educación primaria, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico.

ABSTRACT

The present study aimed to increase reading comprehension through the application of dialogic learning in fourth-grade primary school students. A pre-experimental research design with a quantitative approach was carried out, through which data were collected using survey techniques and instruments such as questionnaires. The population consisted of 60 fourth-grade students from an educational institution in Chorrillos, from which a sample of 28 students aged between 9 and 10 years was selected. The intervention consisted of 15 dialogic learning sessions, accompanied by the administration of a pretest and a posttest, aimed at strengthening the literal, inferential, and critical levels of reading comprehension. The results showed a significant increase in students' performance, with the most noticeable progress at the critical level. It is concluded that dialogic learning constitutes an effective strategy for strengthening reading comprehension at the literal, inferential, and critical levels, with particular emphasis on the critical level, among primary education students.

Keywords: Dialogic learning, Reading comprehension, Primary education, Literal level, Inferential level, Critical level.

AGRADECIMIENTO

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a Dios, por darnos la fortaleza y la perseverancia para continuar luchando por nuestros sueños, a pesar de las adversidades, y por guiarnos durante el proceso de adaptación de la modalidad virtual a la presencial en nuestra formación académica. Agradecemos sinceramente a nuestra alma máter, la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM), por brindarnos una educación de calidad basada en los valores del Sagrado Corazón de Jesús y por formar profesionales comprometidos con la educación y la formación integral. Del mismo modo, a nuestra asesora de tesis, Mg. María Lucrecia Avila Grosman, por su constante orientación, valiosos aportes académicos y apoyo emocional durante todo el desarrollo de esta investigación, los cuales fueron fundamentales para la culminación exitosa de este trabajo.

DEDICATORIA

*A mi mamá, por su amor y cuidados incondicionales.
A mi familia, por su apoyo constante y acompañamiento.
A mi querido abuelito, que desde el cielo ilumina mi camino con
su ejemplo y guía.*

De la Cruz Chocca, Anahi Brisseth

*A mi familia, por su amor y apoyo incondicional.
A mi abuelita, que desde el cielo ilumina mi camino.
A mis amigos y parroquia, por acompañarme siempre.*

Guerra Zevallos, Gabriela

*A todos los seres que se convirtieron en familia y
sostuvieron este sueño como suyo.*

Mamani Sarmiento, Jahaira

*A mi madre, quien desde el cielo me guía con amor y acompaña este sueño.
A mi padre, hermanas y sobrinos, por su apoyo constante en este camino.
A mi compañero incondicional, por su amor y su presencia.*

Ore Gonza, Gabriela Madeleyne

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL	15
2.1. Antecedentes de Estudio	15
2.1.1. <i>Internacional</i>	15
2.1.2. <i>Nacional</i>	17
2.2. Fundamento Teórico	19
2.2.1. Aprendizaje Dialógico	19
Diálogo Igualitario	20
Inteligencia Cultural	21
Transformación	21
Dimensión Instrumental	22
Creación de Sentido	23
Solidaridad	24
Igualdad de Diferencias	24
Estrategia “Aprendizaje dialógico”	25
2.2.2. Comprensión lectora	26
Componentes	27
Proceso Lector	29
Niveles	30
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	32
3.1. Paradigma, Enfoque, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico	32
3.2. Objetivos de Investigación:	33
3.3. Hipótesis de Investigación:	33
3.4. Operacionalización de Variables de Investigación:	34
3.4.1. <i>Variable Independiente: Aprendizaje Dialógico</i>	34
3.4.2. <i>Variable Dependiente: Comprensión lectora</i>	35
3.5. Población, Muestra y Muestreo	35
3.6. Técnicas e Instrumentos	36
3.6.1. La Encuesta	36

3.6.2. El Cuestionario	36
3.6.3. Validez.....	37
3.6.4. <i>Confiabilidad</i>	38
3.7 Análisis y procesamiento de la información.....	38
3.8 Consideraciones éticas	40
3.9 Limitaciones	40
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	42
4.1 Resultados.....	42
4.2 Discusión	48
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	52
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS	56
ANEXOS	66
Anexo 1: Matriz metodológica	66
Anexo 2: Matriz del instrumento y/o instrumento.....	73
Anexo 3: Tabla de operacionalización de las variables.	84
Anexo 4 Matriz del Juicio de expertos.....	86
Anexo 5: Alfa de Cronbach.....	90
Anexo 6: Cartas de consentimiento informado.....	93

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales en el proceso educativo, debido a que permite a los estudiantes interactuar de manera significativa con los textos escritos y acceder al conocimiento en las distintas áreas del currículo. En el contexto escolar, el desarrollo de esta competencia resulta esencial para favorecer aprendizajes autónomos, reflexivos y críticos, especialmente en el nivel primario, donde se consolidan las bases del aprendizaje futuro. Sin embargo, diversos contextos educativos evidencian que los estudiantes presentan dificultades para comprender, interpretar y reflexionar sobre los textos que leen, lo que limita su desempeño académico y su participación activa en las actividades escolares.

Frente a esta problemática, se vuelve necesario aplicar estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje significativo y que motiven a los estudiantes a interactuar activamente con los textos. En este contexto, el aprendizaje dialógico constituye una alternativa metodológica que se basa en el intercambio de ideas, la participación abierta y la construcción colectiva del conocimiento. Mediante el diálogo, los estudiantes expresan sus interpretaciones, comparten experiencias, contrastan puntos de vista y profundizan en el sentido de lo que leen. Esta dinámica favorece el desarrollo de habilidades de análisis, argumentación y reflexión, necesarias para fortalecer la comprensión lectora.

Por ello, el objetivo del presente estudio es comprobar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel de logro de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de educación primaria. De manera específica, se busca evaluar los avances en la obtención de información, la inferencia y la reflexión crítica sobre los textos leídos, antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, de nivel aplicado y diseño preexperimental, empleando una prueba inicial y una prueba final para determinar los cambios producidos a partir de la intervención. Este

enfoque permite obtener resultados medibles y comparables que contribuyen a esclarecer el impacto del aprendizaje dialógico en el proceso de lectura.

El presente estudio se organiza en seis capítulos. El Capítulo I desarrolla el planteamiento del problema, donde se contextualiza la situación de estudio. El Capítulo II corresponde al marco teórico, el cual incluye los antecedentes nacionales e internacionales, así como la fundamentación conceptual relacionada con las variables de estudio: la comprensión lectora y el aprendizaje dialógico. El Capítulo III expone el marco metodológico, detallando el paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño metodológico, los objetivos e hipótesis, la operacionalización de variables, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el análisis y procesamiento de la información, y las consideraciones éticas y limitaciones del estudio. El Capítulo IV presenta los resultados obtenidos y la discusión correspondiente, con base en el análisis cuantitativo de los datos. El Capítulo V expone las conclusiones derivadas de la investigación, en relación con los objetivos planteados. Finalmente, el Capítulo VI propone recomendaciones orientadas a la mejora de la práctica educativa y a futuras investigaciones relacionadas con la temática abordada.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comprensión lectora es una competencia clave para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que no solo permite acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes en las distintas áreas curriculares, sino también participar activamente como ciudadanos críticos y responsables dentro de la sociedad. Según el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016), esta competencia implica que los estudiantes sean capaces de construir el significado de diversos textos de forma reflexiva, crítica y con creciente autonomía. Por tanto, llegar a ser lectores activos y competentes implica desarrollar habilidades para identificar información, inferir significados, evaluar intenciones comunicativas y relacionar los textos con sus contextos sociales. A pesar de su importancia, esta habilidad continúa siendo una de las más críticas dentro del sistema educativo en diversos países.

Ante ello, el presente estudio aborda esta problemática desde la línea de investigación de innovación y didáctica de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de la comprensión lectora mediante el aprendizaje dialógico. A través de la innovación, se busca transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo métodos que favorezcan una mayor participación de los estudiantes. A través de la didáctica, se pretende desarrollar estrategias educativas que no solo mejoren la comprensión lectora, sino que también fortalezcan el pensamiento crítico y las habilidades analíticas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, a nivel internacional, el informe PISA (2022), aplicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reveló que solo un reducido número de países logró mejorar su desempeño en lectura, mientras que la mayoría mantuvo o disminuyó sus niveles. En América Latina, solo 4 de los 13 países evaluados lograron superar el nivel base en comprensión lectora, lo que refleja una tendencia general de bajo desempeño en la región y señala la necesidad urgente de repensar las prácticas pedagógicas vinculadas con el desarrollo de esta competencia.

A nivel nacional, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024 evidencian una ligera mejora respecto al año anterior: la medida promedio de los puntajes individuales en comprensión lectora pasó de 479 a 490, ubicando a los estudiantes en el nivel “En proceso”. Sin embargo, solo el 32,8 % de los estudiantes de cuarto grado alcanzó el nivel Satisfactorio (UMC, 2024), mientras que el resto permanece en niveles inferiores. Aunque se redujo el porcentaje de escolares en las categorías más bajas, los resultados siguen siendo insuficientes frente a las metas planteadas en los marcos curriculares. Asimismo, persisten brechas importantes entre estudiantes de zonas urbanas y rurales, y entre escuelas públicas y privadas. A ello, se suma la falta de espacios adecuados para la lectura y de materiales pertinentes para cada contexto, especialmente en zonas rurales, lo que limita el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje significativo.

En el ámbito local, los datos muestran que, en Lima Metropolitana, considerada una zona urbana, los desafíos persisten. Los resultados de la ENLA (2024) confirman que la mayoría de los estudiantes aún no logran los aprendizajes esperados en comprensión lectora. Esto sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas más efectivas que respondan tanto a las características como a las necesidades específicas de cada contexto escolar.

En ese sentido, el presente estudio tiene un aporte teórico que se desarrolla desde la línea conceptual de Aubert et al. (2010), quienes determinan que el aprendizaje dialógico se fundamenta en la interacción comunicativa entre los participantes, lo que permite una construcción conjunta del conocimiento a través de un diálogo reflexivo y respetuoso. Se resalta el papel crucial de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Este enfoque no solo facilita la comprensión superficial de los textos, sino que fomenta habilidades críticas y analíticas en los estudiantes al contrastar y compartir sus perspectivas con sus compañeros. De este modo, el aprendizaje dialógico favorece la comprensión profunda y la integración de la información.

En cuanto a la metodología, este estudio se basa en un enfoque cuantitativo que emplea un instrumento tipo cuestionario estructurado, debidamente validado, para evaluar cómo el aprendizaje dialógico impacta en la comprensión lectora. Así mismo, se utiliza herramientas estadísticas para analizar efectivamente los puntajes obtenidos en el cuestionario. Por ende, el presente trabajo aporta metodológicamente al campo de investigación educativa mediante el desarrollo de un instrumento útil y replicable en otros contextos educativos con características similares. Además de, optimizar el procesamiento de datos cuantitativos a través del uso de herramientas estadísticas.

Desde una perspectiva práctica, el estudio es de utilidad para docentes de Educación Básica Regular del nivel primario. Su enfoque es particularmente relevante, ya que involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que mejora su motivación y desempeño académico. Al leer y discutir en un entorno dialógico, los estudiantes no solo mejoran su comprensión lectora, sino que también desarrollan competencias como la argumentación y la

toma de decisiones. El ambiente colaborativo creado por el enfoque dialógico también refuerza la confianza y la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas, favoreciendo su crecimiento tanto personal como académico.

Por lo anteriormente expuesto, se delimita estudiar el incremento de la comprensión lectora mediante el aprendizaje dialógico, en estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una institución educativa pública, ubicada en el distrito de Chorrillos, Lima, durante el año escolar 2025.

Frente a esta situación, se aplicó una prueba diagnóstica a los sujetos de estudio, sobre la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”. De manera general, se encontró que el 46 % de los estudiantes se encuentra en el nivel “logrado”, el 54 % en “proceso” y ninguno en el nivel “inicio”. En los niveles de comprensión, el 49% no alcanzó el nivel esperado en preguntas literales, el 21% en inferenciales y el 71 % en preguntas críticas. Además, se observó que las mayores dificultades se presentaron en actividades que implicaban redactar respuestas con sus propias palabras y emitir juicios críticos sobre el contenido, lo que sugiere una comprensión limitada y una escasa capacidad de análisis y reflexión.

A partir de la manifestación de un actor educativo y de los propios investigadores, durante la aplicación de la prueba pretest, también, se identificaron algunos indicadores preocupantes.

En primer lugar, la confusión frecuente entre ideas principales y secundarias puede deberse a la dificultad para diferenciar lo relevante de lo complementaria o poco relevante. Esta situación fue observada durante las sesiones de lectura en clase, donde los estudiantes mostraron duda al identificar la idea central de los párrafos, así como en las evaluaciones diagnósticas aplicadas por el docente, donde casi la mitad de las estudiantes evidenciaron limitaciones al distinguir correctamente la idea principal del texto propuesto.

En segundo lugar, las respuestas incompletas o vagas al momento de justificar interpretaciones representaron otro indicador del problema observado por los investigadores. La mayor parte de las participantes evidenció respuestas

cortas y precisas en ítems que solicitaban una opinión y argumentación con respecto a textos de tipo narrativo y descriptivos. Además, estas respuestas se caracterizaban por brindar una noción confusa de lo que el lector deseaba comunicar, demostrando, así, una dificultad para sostener ideas propias con argumentos claros y adecuadamente orientados a la pregunta planteada.

En tercer lugar, el desinterés o inseguridad al participar en discusiones sobre los textos leídos debido a la falta de confianza en la capacidad de expresar ideas propias y argumentar opiniones refleja un tercer indicador del problema planteado. Esta situación, observada por el docente tutor durante las sesiones de clase, se constató cuando algunas estudiantes mostraron evasión a intervenir en los debates sobre los textos, así como en la revisión de trabajos escritos.

Estos elementos confirman la necesidad de fortalecer las habilidades lectoras más complejas, que son esenciales para que los estudiantes puedan desenvolverse con autonomía en su vida académica y cotidiana.

Con base en este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria?

Obteniendo las siguientes preguntas específicas:

1. ¿De qué manera el aprendizaje dialógico incrementa el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado?
2. ¿De qué manera el aprendizaje dialógico incrementa el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado?
3. ¿De qué manera el aprendizaje dialógico incrementa el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado?

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de Estudio

Se presentan los antecedentes internacionales y nacionales sobre la temática de estudio.

2.1.1. Internacional

Mosquera y Martínez (2023) desarrollan la investigación *“La lectura dialógica como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto en dos Instituciones del departamento del Chocó”*, en la Universidad de Medellín, en Colombia. El estudio tiene como finalidad aplicar una propuesta pedagógica basada en la lectura dialógica de cuentos autóctonos para mejorar la comprensión inferencial en estudiantes de sexto grado. Se adopta un enfoque mixto, con un diseño de estudio de casos y una muestra conformada por 25 estudiantes. Se emplean diversos instrumentos, comenzando con una encuesta aplicada mediante un cuestionario Ad Hoc, seguida de una prueba diagnóstica y, finalmente, entrevistas grupales e individuales con los participantes, lo que permite evidenciar mejoras en las competencias lectoras, especialmente a nivel inferencial. Este estudio se relaciona con la presente investigación por su orientación hacia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora; no obstante, difiere en el enfoque metodológico y el nivel educativo, ya que Mosquera y Martínez utilizan una metodología mixta con estudiantes de secundaria, mientras que la presente se desarrolla desde un enfoque cuantitativo en cuarto grado de primaria.

Wing-Yin (2023) desarrolla el estudio *“Dialogic Teaching in English-as-a-Second-Language Classroom: Its Effects on First Graders with Different Levels of Vocabulary Knowledge”*, en la University of Hong Kong, en China. Su investigación tiene como propósito analizar los efectos de la enseñanza dialógica en la adquisición del inglés como segunda lengua en estudiantes de primer grado cuya lengua materna es el cantonés. Se emplea un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental y una muestra de 253 escolares pertenecientes a dos

escuelas primarias. Para recolectar datos, se aplican pruebas de vocabulario receptivo y expresivo en inglés, encontrando que la enseñanza dialógica favorece el aprendizaje del inglés en todos los niveles léxicos. Este estudio se vincula con la presente investigación por el uso del aprendizaje dialógico como estrategia para fortalecer habilidades lingüísticas, aunque difieren en la variable dependiente, pues mientras Wing-Yin se centra en el desarrollo del vocabulario, esta investigación se enfoca en la comprensión lectora.

Palacios (2022) presenta la tesis *“Lectura crítica a través del Modelo Tridimensional de ACD y del Aprendizaje Dialógico”*, desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, en Colombia. Su investigación tiene como finalidad diseñar un recurso didáctico para docentes de lengua española, orientado al fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media, mediante el Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso y el aprendizaje dialógico. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y no precisa una muestra específica. Para la recolección de datos, se emplean diversos instrumentos, como diarios de campo, registros fotográficos y grabaciones de video, los cuales permiten a los docentes orientar y fortalecer el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes. A partir del recurso elaborado, se reportan mejoras en la comprensión de textos de opinión y avances significativos en las habilidades de lectura crítica. Este estudio resulta pertinente para la presente investigación al incorporar el aprendizaje dialógico como estrategia pedagógica; sin embargo, mientras el trabajo de Palacios responde a un propósito exploratorio y de diseño educativo, la presente investigación está orientada a evaluar el impacto del aprendizaje dialógico en la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado.

Yildirim (2021) presenta el estudio *"AN OVERVIEW OF DIALOGIC TEACHING AND ITS IMPACT ON LEARNING"*, desarrollado en la Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences, situada en Ankara, Turquía. Su investigación se centra en analizar diversos estudios sobre la enseñanza dialógica y examinar su impacto en habilidades lingüísticas como la expresión oral, la escritura, la gramática y el vocabulario, en distintos niveles educativos.

Adopta un enfoque cualitativo, basado en un análisis documental sin una muestra directa. Los estudios revisados emplean instrumentos como entrevistas, observaciones de clase y análisis de interacciones verbales. El autor concluye que la enseñanza dialógica favorece el desarrollo del lenguaje, el pensamiento crítico y la participación activa. Este estudio se relaciona con la presente investigación al abordar el aprendizaje dialógico como estrategia pedagógica; sin embargo, difiere en el diseño y el contexto, ya que esta adopta un enfoque cuantitativo y se aplica en estudiantes de cuarto grado de primaria con el fin de mejorar su comprensión lectora.

2.1.2. Nacional

Escalante (2022) desarrolla la tesis *“Tertulias literarias dialógicas y comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado de una institución educativa de Villa El Salvador”*, en la Universidad César Vallejo. El objetivo del estudio es determinar si la tertulia literaria dialógica, como estrategia de aprendizaje, mejora la comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado. Se adopta un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional, aplicado a una muestra de 30 estudiantes. Para la recolección de datos, se emplea la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario de comprensión lectora. Los resultados evidencian una correlación positiva y significativa entre la estrategia utilizada y el desarrollo de la comprensión lectora. Este estudio se relaciona con la presente investigación por compartir el enfoque cuantitativo y el uso del aprendizaje dialógico como estrategia pedagógica; sin embargo, difiere en el nivel educativo y en el diseño metodológico, ya que Escalante trabaja con estudiantes del ciclo avanzado mediante un diseño correlacional, mientras que la presente se desarrolla en educación primaria y aplica un diseño preexperimental.

Torres y Valdiviezo (2022) desarrollan la tesis *“El impacto de las tertulias literarias dialógicas en la actitud hacia la lectura en niños de tercer grado de primaria de una institución educativa de Arequipa”*, en la Universidad Católica San Pablo. El estudio tiene como objetivo medir el impacto de las tertulias literarias dialógicas en la actitud lectora de estudiantes del tercer grado de

primaria. Se emplea un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de pretest y posttest, y una muestra conformada por 51 estudiantes, divididos en un grupo experimental y otro de control. Como instrumento, se utiliza una escala de actitud hacia la lectura. Los resultados evidencian un impacto positivo en la disposición hacia la lectura tanto en niñas como en niños, sin diferencias significativas entre ambos. Este estudio se relaciona con la presente investigación por el uso del enfoque cuantitativo y del aprendizaje dialógico como estrategia metodológica; sin embargo, difiere en la variable dependiente, ya que Torres y Valdiviezo analizan la actitud hacia la lectura, mientras que la presente se enfoca en el desarrollo de la comprensión lectora.

Chujitalli (2022) desarrolla el artículo de investigación *“Influencia de la estrategia “aprendizaje dialógico” en el pensamiento crítico de estudiantes del quinto ciclo, IESPP “Elías Olázar”, Yurimaguas – 2022”*, en la Universidad César Vallejo. El estudio tiene como objetivo determinar la influencia del aprendizaje dialógico en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes del quinto ciclo de formación pedagógica. Se adopta un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental, aplicado a una población de 103 estudiantes, de los cuales se selecciona una muestra de 44, distribuidos en un grupo experimental y otro de control. Para evaluar el efecto de la intervención, se utiliza una prueba de pensamiento crítico. Los resultados evidencian una mejora significativa en la capacidad de análisis, la argumentación y la identificación de causas y consecuencias en los estudiantes del grupo experimental. Este estudio se relaciona con la presente investigación por compartir el enfoque cuantitativo y el uso del aprendizaje dialógico como estrategia metodológica; sin embargo, difiere tanto en el nivel educativo como en la variable dependiente, ya que Chujitalli aborda el pensamiento crítico en estudiantes de formación pedagógica, mientras que la presente se orienta al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

Cano y Carlos (2021) desarrollan la investigación *“Efectos del programa Dialoteca en la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de educación primaria en una Institución Educativa de San Isidro”*, realizada en la Universidad

Marcelino Champagnat. El estudio tiene como propósito determinar los efectos del programa Dialoteca, basado en el aprendizaje dialógico, sobre la comprensión lectora y la reorganización de información en textos. Se adopta un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental, aplicado a una población de 54 estudiantes, de los cuales se selecciona una muestra de 15. Como instrumento, se utiliza una prueba para evaluar la comprensión lectora y la reorganización textual. Los resultados muestran una mejora en la comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico, aunque sin avances significativos en la reorganización de la información. Este estudio se relaciona con la presente investigación por el enfoque y diseño metodológico, así como por el uso del aprendizaje dialógico para potenciar la comprensión lectora; sin embargo, difiere en el nivel educativo y en las variables complementarias, ya que Cano y Carlos trabajan con estudiantes de quinto grado y abordan la reorganización textual, mientras que la presente se aplica en cuarto grado y se centra únicamente en la comprensión lectora.

2.2. Fundamento Teórico

2.2.1. Aprendizaje Dialógico

Respecto a su relevancia, el aprendizaje dialógico ha demostrado ser una herramienta poderosa para mejorar los aprendizajes en contextos sociales desfavorecidos, desde la infancia hasta la adultez. Según Elboj et al. (2006, como se citó en Calala, 2022), uno de sus grandes aportes es la capacidad de incluir activamente a la familia y la comunidad en el proceso educativo, promoviendo una nueva organización del aprendizaje basada en la cooperación y el intercambio de saberes. Además, al incorporar enfoques interdisciplinarios de la pedagogía, psicología, sociología y epistemología, este modelo responde a los desafíos de una educación integral.

Palma (2024) afirma que las interacciones que se desarrollan en los espacios educativos representan un factor clave para mejorar los aprendizajes, siempre que estas se fortalezcan en calidad, diversidad y cantidad. A su vez, García-Carrión (2015) destaca que el aprendizaje dialógico promueve un

ambiente donde todas las voces son escuchadas, lo que repercute directamente en el incremento del compromiso y del rendimiento escolar.

Por tanto, el aprendizaje dialógico no solo constituye una metodología, sino una concepción educativa que transforma las relaciones dentro de la comunidad escolar, impulsando aprendizajes duraderos, inclusivos y orientados a la equidad.

A continuación, se presentan los principios formulados por Aubert et al. (2010), los cuales orientan la implementación y reflexión del aprendizaje dialógico en los distintos escenarios educativos:

Diálogo Igualitario

Uno de los pilares fundamentales del aprendizaje dialógico es el diálogo igualitario, el cual se refiere al uso del diálogo como instrumento para mejorar el aprendizaje de todas y todos. Este principio considera que cada persona, independientemente de su nivel socioeconómico, académico, cultural o de edad, tiene derecho a participar y ser escuchada con respeto y consideración.

Aubert et al. (2010) sostienen que, en un diálogo igualitario, las ideas se valoran por su contenido argumentativo, no por la posición de poder de quien las emite. De este modo, se eliminan jerarquías y se fomenta una participación horizontal. Pérez (2022) coincide en que esta práctica demanda dejar de lado las relaciones de poder para construir espacios de comunicación genuina, donde prime el respeto mutuo y la colaboración. Asimismo, Colorado (2020) describe que el diálogo igualitario se concreta a través de prácticas de escucha y participación horizontal, en las que todas las voces son valoradas y se incentiva la intervención de quienes participan menos, favoreciendo la construcción colectiva de significados en el aula.

Este principio se manifiesta, por ejemplo, cuando las familias, estudiantes y docentes discuten conjuntamente sobre las mejores estrategias de enseñanza. En consecuencia, se favorece el sentido de pertenencia, la motivación y el aprendizaje colaborativo.

En resumen, el diálogo igualitario permite la construcción colectiva del conocimiento desde una base democrática, donde cada voz cuenta, y todas las personas tienen algo valioso que aportar al proceso educativo.

Inteligencia Cultural

Otro principio clave es la inteligencia cultural, que propone una visión amplia de la inteligencia, no limitada al rendimiento académico. Desde esta perspectiva, todas las personas poseen formas válidas de inteligencia desarrolladas en sus contextos socioculturales.

Aubert et al. (2010) explican que existen tres tipos de inteligencia: académica, práctica y comunicativa. Esta concepción rompe con la visión tradicional centrada en el “código lingüístico elaborado”, reconociendo también el valor del lenguaje cotidiano, que refleja experiencias culturales ricas. Desde esta óptica, el aprendizaje escolar se ve enriquecido por la diversidad de saberes que los estudiantes traen desde sus hogares y comunidades.

Gómez et al. (2020) resaltan que valorar la inteligencia cultural permite una enseñanza aceleradora, ya que se parte de las fortalezas existentes en cada estudiante. Manga (2023) añade que dicha inteligencia se nutre del contexto y fomenta experiencias colaborativas.

Por consiguiente, este principio desafía los prejuicios sobre el “déficit” en los estudiantes y propone partir desde sus habilidades reales, para construir aprendizajes contextualizados y significativos.

Transformación

El principio de transformación implica una mejora sustancial en las capacidades de las personas mediante experiencias de aprendizaje significativas. En este enfoque, el aprendizaje no solo se orienta al conocimiento académico, sino también al desarrollo personal, emocional y social del estudiante.

Según Aubert et al. (2010), este principio plantea que todos los estudiantes, incluso aquellos que han tenido trayectorias escolares desfavorables, pueden lograr un aprendizaje exitoso cuando se encuentran en un entorno de apoyo, con altas expectativas y sentido. En concordancia con ello, Meneses y Caballero (2017) señalan que el aprendizaje significativo favorece la autonomía del estudiante al promover la construcción del conocimiento y la reflexión sobre la propia experiencia de aprendizaje, aspectos que resultan fundamentales para el desarrollo de competencias.

En la práctica, este principio se traduce en experiencias educativas que fortalecen la autoestima, promueven el sentido de agencia y conducen a mejoras académicas reales. Se trata de fomentar espacios en los que las y los estudiantes redescubran su potencial, gracias a la interacción y al reconocimiento de sus logros.

En consecuencia, la transformación, como principio, no solo alude al conocimiento adquirido, sino también al cambio en la actitud hacia el aprendizaje y a una visión más positiva del futuro personal y colectivo.

Dimensión Instrumental

El aprendizaje dialógico, al considerar la dimensión instrumental, no renuncia al dominio de contenidos académicos esenciales, sino que los refuerza desde una perspectiva inclusiva y transformadora. Este principio destaca que el aprendizaje debe proporcionar herramientas concretas para la vida social, académica y laboral de los estudiantes.

Aubert et al. (2010), retomando a Ausubel (1989), proponen que es necesario garantizar la adquisición de competencias básicas —como lectura, escritura, matemáticas, tecnologías— en todos los estudiantes, sin hacer distinción por su origen social o cultural. En esta misma línea, Marchesi y Martín (2002) enfatizan que los aprendizajes escolares deben tener un impacto real en la vida de las personas, preparándolas para desenvolverse en diversos contextos. Asimismo, Flecha (2015) sostiene que los centros educativos deben

ofrecer un currículo riguroso y de alta calidad, especialmente a quienes han sido históricamente excluidos del acceso al conocimiento.

De este modo, se evita reducir el currículo en contextos vulnerables, garantizando aprendizajes exigentes para todos. Este principio se concreta, por ejemplo, en programas como las tertulias dialógicas, donde los estudiantes dialogan sobre textos literarios complejos, desarrollando tanto habilidades lingüísticas como pensamiento crítico.

Por ende, la dimensión instrumental garantiza no solo el acceso a los conocimientos fundamentales, sino también la posibilidad de que todos los estudiantes aspiren a un proyecto de vida con equidad, autonomía y dignidad.

Creación de Sentido

La creación de sentido constituye un principio esencial del aprendizaje dialógico, ya que establece una conexión directa entre los contenidos escolares y la vida de los estudiantes. Esta conexión se da cuando el conocimiento tiene un propósito claro y es construido colectivamente en diálogo con los otros.

Nicholls y Atuesta (2020) sostienen que la interacción en los procesos educativos no depende únicamente de los mediadores, sino también de las dinámicas propias del entorno, en las cuales las estrategias didácticas adquieren significado al generar condiciones favorables para el aprendizaje. A partir de la interacción entre los participantes y su contexto, se construyen aprendizajes que se expresan en dimensiones cognitivas, procedimentales, sociales y personales, los cuales, a su vez, permiten la autorregulación tanto de los ambientes de aprendizaje como de los procesos individuales.

Elboj et al. (2006) señalan que el trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes fortalece el vínculo emocional con el aprendizaje, al conectar los deseos con las realidades. Esto se logra mediante proyectos comunitarios, tertulias literarias o actividades que integran el entorno social al currículo.

En definitiva, el aprendizaje tiene sentido cuando se produce en un entorno significativo, emocionalmente enriquecedor y socialmente compartido, donde cada estudiante puede verse reflejado en lo que aprende.

Solidaridad

El principio de solidaridad destaca que la mejora de los aprendizajes no puede desligarse de una ética de compromiso colectivo. La solidaridad no se limita a declaraciones o campañas simbólicas, sino que debe expresarse como una práctica diaria en la escuela.

Según Aubert et al. (2010), la solidaridad educativa se manifiesta cuando toda la comunidad se involucra en garantizar que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad. Pujol et al. (2019) señalan que este principio requiere acciones concretas, como el trabajo cooperativo, el apoyo entre pares y el acompañamiento académico a quienes más lo necesitan.

La solidaridad se refleja en el interés genuino por el éxito de los demás. Se busca que cada estudiante progrese, y para ello se movilizan los recursos de toda la comunidad: docentes, familias, estudiantes y agentes sociales.

En síntesis, el principio de solidaridad convierte la educación en un compromiso colectivo y ético, donde el logro individual está estrechamente ligado al bienestar del grupo.

Igualdad de Diferencias

El último principio, igualdad de diferencias, propone una visión inclusiva de la equidad. Lejos de promover una igualdad homogénea, este enfoque reconoce y valora las diferencias individuales como oportunidades para el aprendizaje colectivo.

Aubert et al. (2010) explican que una verdadera igualdad no consiste en dar lo mismo a todos, sino en ofrecer a cada quien lo que necesita para aprender y desarrollarse plenamente. Este principio, basado en los aportes del interaccionismo simbólico, señala que las diferencias culturales, sociales y personales son recursos que enriquecen el proceso educativo. Manga (2023), a

partir de Calle y Washima (2019), destaca que el aprendizaje dialógico potencia experiencias vivenciales y colaborativas que respetan la diversidad.

En esta línea, Murillo y Duk (2021) afirman que una escuela justa es aquella que respeta, atiende y potencia la diferencia, construyendo una cultura de equidad y participación. Desde esta perspectiva, la diversidad no es una dificultad, sino un valor central para construir aprendizajes más completos y relevantes.

Por tanto, la igualdad de diferencias no solo permite una educación justa, sino también una más rica, colaborativa y transformadora, donde cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial desde su identidad y realidad particular.

Estrategia “Aprendizaje dialógico”

En el marco de una educación inclusiva y transformadora, la estrategia de aprendizaje dialógico se presenta como una herramienta pedagógica que promueve la construcción conjunta del conocimiento mediante la interacción entre los estudiantes. Esta estrategia fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales, y se basa en los principios del enfoque dialógico planteado por Aubert et al. (2010). Para su implementación, Chujitalli (2022) propone tres procesos clave basados en dicho enfoque: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural y la transformación del conocimiento previo. Estos procesos permiten propiciar entornos de aprendizaje colaborativo, equitativo y significativo.

En primer lugar, el diálogo igualitario garantiza la participación activa de todos los estudiantes, valorando cada intervención por su contenido y no por el estatus académico o social de quien la emite. Aubert et al. (2010) sostienen que este tipo de diálogo rompe jerarquías y potencia la construcción conjunta del conocimiento. Como menciona Valls et al (2008, citado en Pérez, 2022) que las personas, a través del diálogo, comparten ideas y construyen aprendizajes de manera conjunta. En ese intercambio, generan nuevos conocimientos y significados que influyen tanto en la forma de comunicarse como en su manera de comprender y vivir el mundo.

En segundo lugar, se trabaja la inteligencia cultural, entendida como la capacidad de reconocer, valorar e integrar los saberes diversos que poseen los estudiantes según su contexto sociocultural. Esta dimensión impulsa la interacción desde la diversidad, permitiendo que los estudiantes expresen sus ideas, posturas y aprendizajes de manera respetuosa y significativa. Según Aubert et al. (2010), todas las personas son inteligentes en su entorno, y la interacción entre culturas fortalece la comprensión mutua. Fuentes et al. (2023), subrayan que promover espacios educativos abiertos al diálogo de saberes permite a los estudiantes avanzar en una educación intercultural que valora sus experiencias culturales y enriquece su aprendizaje.

El tercer proceso es la transformación del conocimiento previo, mediante el cual los estudiantes reorganizan sus estructuras cognitivas a partir de las interacciones dialógicas y las actividades propuestas por el docente. Esta transformación se da cuando los estudiantes conectan lo que ya saben con nuevos contenidos, ampliando y profundizando sus aprendizajes. Aubert et al. (2010) afirman que el diálogo es una herramienta clave para lograr esta reconstrucción significativa del conocimiento. Estudios recientes respaldan esta visión, destacando que las prácticas dialógicas permiten resignificar experiencias previas, generando aprendizajes más profundos y duraderos (Pereira, 2024).

En resumen, la estrategia de aprendizaje dialógico constituye una propuesta pedagógica eficaz para promover la inclusión, la participación activa y el aprendizaje significativo. Al articular los principios de diálogo igualitario, inteligencia cultural y transformación del conocimiento, esta estrategia impulsa una comprensión más profunda y crítica de los textos y situaciones, potenciando así el desarrollo integral de los estudiantes en contextos diversos. En esa línea, la presente propuesta de intervención pedagógica busca comprobar la eficacia del aprendizaje dialógico para incrementar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado.

2.2.2. Comprensión lectora

De acuerdo con Pinzas (2008) menciona que comprender un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado a lo que se lee, lo cual parte no solo de palabras, sino también de imágenes y conversaciones con el fin de que el estudiante interiorice la idea de que leer un texto es comprenderlo y pensar acerca de él. Es un proceso dinámico y multifacético que implica crear significado mediante el aprendizaje de las ideas principales de un texto y su conexión con los conocimientos previos del lector. Esto convierte el acto de leer en una interacción activa con el texto. La esencia de la comprensión se encuentra precisamente en esta relación, ya que, al comprender, el lector asocia la información recién adquirida con aquella que ya posee. Así, el proceso de vincular lo nuevo con lo conocido caracteriza el acto de comprender y lograr una interpretación significativa (Valdez, 2022).

La comprensión lectora es un proceso fundamental en el que el lector no solo entiende el contenido de un texto, sino que también construye significados a través de una interacción personal con él. Esta habilidad es esencial en todas las etapas de formación académica, ya que facilita una conexión profunda entre el lector, el texto y su contexto. Va más allá de la simple interpretación de palabras, permitiendo al lector elaborar significados que enriquecen su comprensión y favorecen su aprendizaje. Su importancia radica en su capacidad para promover no solo el éxito académico, sino también el desarrollo personal y social. Al comprender lo que lee, el lector no solo asimila información, sino que reflexiona sobre su propia realidad, adquiriendo herramientas para analizarla de manera crítica. Esto le permite participar activamente en su entorno, tomando decisiones informadas y contribuyendo de manera consciente a su comunidad (Contreras, 2021). En resumen, la comprensión lectora es elemental para el progreso académico del estudiante, ya que facilita la adquisición de aprendizajes y, a su vez, promueve la reflexión crítica que impulsa transformaciones beneficiosas a nivel personal y social.

Componentes

Valdez (2022), resalta en este proceso tres elementos esenciales que caracterizan a la comprensión lectora independientemente del contexto sociocultural en el que se desarrolle:

- El lector, sujeto que realiza la acción de leer, sin él no es posible desarrollar este proceso. Se concibe al lector como un sujeto que aporta a la lectura un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes esenciales para comprender el texto. Estas incluyen habilidades cognitivas como la atención, memoria, análisis crítico e inferencia, así como la motivación para leer, que abarca el interés por el contenido y la confianza en su capacidad para comprenderlo. A medida que avanza la lectura, estas dimensiones pueden transformarse: el vocabulario puede enriquecerse y la motivación puede variar dependiendo de los logros o dificultades que enfrente. Además, la instrucción y la práctica lectora no solo buscan comprender un texto en particular, sino también fomentar la autorregulación y el desarrollo de estrategias que conviertan al lector en un individuo autónomo y competente.
- El texto, objeto sobre el cual recae la acción del sujeto. Impulsa al lector a construir diversas representaciones mentales durante la lectura. Estas incluyen el significado literal de las oraciones, las ideas principales y los modelos mentales que estructuran el contenido. La dificultad de un texto no radica solo en sus características internas, como el contenido, la estructura o el estilo, sino en la interacción con los conocimientos y habilidades previas del lector.
- La actividad, acción concisa que realiza el sujeto al texto con el fin de comprenderlo. Está determinada por el propósito que guía al lector, ya sea externo, como realizar una tarea académica, o interno, como disfrutar de una novela. Este propósito puede evolucionar durante la lectura, generando nuevas preguntas o conflictos entre motivaciones internas y externas que influyen en la profundidad de la comprensión. Además, las actividades de lectura generan consecuencias que van desde el incremento de conocimientos hasta el desarrollo de habilidades prácticas

o el disfrute personal. Estas experiencias acumuladas afectan las futuras interacciones del lector con otros textos, ampliando su capacidad para abordar nuevas lecturas con mayor destreza y propósito.

En definitiva, la comprensión lectora moviliza tres componentes fundamentales. En primer lugar, el lector aporta sus habilidades cognitivas para interactuar con el texto. En segundo lugar, el texto actúa como medio a través del cual el lector reorganiza sus esquemas cognitivos. Por último, la actividad lectora desarrolla progresivamente la capacidad del lector para enfrentarse a nuevos textos con mayor comprensión.

Proceso Lector

La lectura es un proceso cognitivo complejo que implica una serie de habilidades y procesos esenciales para la comprensión del texto. Entre los aspectos más relevantes, se encuentran los procesos perceptivo-visuales, que permiten al lector reconocer las letras y símbolos, facilitando el aprendizaje del sistema alfabético. Además, la lectura está vinculada con procesos fonológicos cruciales, como la memoria a corto plazo verbal, la conciencia fonológica y el léxico fonológico, que permiten asociar sonidos con palabras y procesar la información verbal de manera eficiente. La conciencia fonológica, en particular, se refiere a la capacidad de segmentar y combinar fonemas y sílabas, lo cual es clave para el desarrollo de la lectura. Por otro lado, la memoria operativa fonológica es importante para la codificación y el mantenimiento temporal de información verbal, lo que facilita la comprensión de nuevas palabras a medida que se leen.

Los procesos de entrada al léxico permiten la recuperación automática de palabras conocidas sin necesidad de reflexión consciente. A medida que el lector progresa, la automatización de las reglas grafema-fonema se convierte en un factor decisivo para lograr una lectura fluida y precisa. Los procesos prosódicos, relacionados con la entonación y el ritmo del lenguaje, también desempeñan un papel fundamental en la comprensión global del texto. Estos procesos se desarrollan a lo largo de la práctica y son fundamentales para alcanzar una lectura autónoma y eficaz (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015; Nunes y Bryant,

2006; Peterson y Pennington, 2012, como se citó en Fernández, 2020). En suma, el proceso lector implica diversos procesos cognitivos que comprenden la alfabetización inicial hasta el desarrollo de una comprensión global del texto. Esto se debe a que, con la práctica constante, ciertos procesos se automatizan, permitiendo iniciar y consolidar habilidades cognitivas más complejas relacionadas con la lectura.

Niveles

A continuación, se especifican las dimensiones de la variable “comprensión lectora”, las cuales también son definidas como los niveles de la comprensión lectora, es decir, la primera dimensión hace referencia al nivel literal, la segunda dimensión al nivel inferencial y la tercera dimensión al nivel crítico.

Teniendo como referencia las ideas de la autora Juana Pinzas (2017, como se citó en Estela et al., 2022), se destacan tres niveles fundamentales en el proceso de comprensión lectora.

A. Nivel literal

El lector busca responder a la pregunta: ¿Qué expresa el texto?, con el propósito de reconocer la información explícita del texto. Para lograrlo, es necesario que entienda el sentido de las palabras, distinga las conexiones entre los elementos de una oración o párrafo, e identifique los sujetos, acontecimientos o elementos mencionados en el texto, entre otros aspectos (Arenas, 2024). Asimismo, formular preguntas sobre el contenido ayuda al lector a descubrir el propósito del texto y a lograr una comprensión completa (Pinzas, 2017, como se citó en Estela et al., 2022). Al dominar esta habilidad, el lector es capaz de identificar detalles específicos como el contexto, el momento y los personajes, y ordenar los eventos de acuerdo con su secuencia original, lo cual le permite lograr una comprensión precisa y completa (Cieza, 2023). En conclusión, para alcanzar el nivel literal es necesario que el lector conozca el significado y sentido de las palabras para lograr una comprensión explícita del texto.

B. Nivel inferencial

El lector se cuestiona: "¿Cuál es el significado del mensaje del texto?" y se enfoca en reconocer el tema, la estructura y las expresiones del texto, así como en comprender cómo se relacionan entre sí. Para lograr una comprensión se debe conectar las ideas expresadas por el autor y captar las que están implícitas, es decir, aquello que el autor insinúa sin decir explícitamente (Arenas, 2024). Además, debe reconstruir el significado del texto relacionándolo con su propia experiencia, lo cual le permite hacer hipótesis o deducciones sobre el contenido (Pinzas, 1997, como se citó en Gutierrez, 2021). De este modo, la comprensión inferencial está profundamente ligada a una comprensión literal sólida, que le proporciona al lector una base firme para este tipo de análisis (Cieza, 2023). En pocas palabras, el nivel inferencial implica tener una comprensión literal completa para identificar ideas implícitas sobre las que se pueden construir nuevos significados.

C. Nivel crítico

El lector se cuestiona: "¿Qué utilidad tiene este texto para mí?" Con esta perspectiva, conecta las ideas del texto con su análisis personal, comparándolas con su realidad social y sus conocimientos previos para profundizar en su significado. La comprensión crítica requiere que el lector emplee el contenido del texto en distintos contextos, ya sea ajustando su conducta, aplicándolo en la resolución de problemas, o usándolo como base para generar nuevos textos (Arenas, 2024). Además, en este nivel, se trata de emitir juicios sobre la información del texto para identificar la intención del autor, analizar sus argumentos y comprender cómo está organizado el texto (Pinzas, 2017, como se citó en Estela et al., 2022). Esta habilidad resulta clave para formar lectores reflexivos, críticos y comprometidos, capaces de relacionarse con diversos textos de forma significativa y enriquecer su proceso de aprendizaje (Cieza, 2023). Entonces, el nivel crítico refiere a dos aspectos. Por un lado, el lector debe analizar el texto desde su propia realidad y conocimientos previos; por otro, debe considerar la perspectiva del autor para comprender la estructura, ideas y mensaje original que este intenta transmitir.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, Enfoque, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista, también conocido como empírico-analítico, el cual se orienta a la explicación, predicción y control de los fenómenos mediante la observación objetiva y la verificación de hipótesis a través de datos cuantificables. Desde esta perspectiva, la realidad se concibe como medible y objetiva, y se busca establecer relaciones causales entre variables mediante procedimientos sistemáticos que aseguren la precisión y replicabilidad de los resultados (Herrera, 2024).

En cuanto al enfoque metodológico, el estudio presenta un enfoque cuantitativo, ya que se basa en la recopilación de datos numéricos con el fin de identificar relaciones entre variables a través de procedimientos estadísticos (Hernández y Mendoza, 2018).

La investigación es de nivel experimental, ya que se centra en la manipulación de una variable independiente para observar y medir su efecto sobre una variable dependiente, con el objetivo de establecer una relación de causa y efecto. Según Supo (2023), este nivel de investigación permite evidenciar, demostrar y comprobar la causa del problema. Para garantizar la validez de los resultados, se utiliza un grupo control, lo que minimiza la influencia de factores externos en la relación de causa y efecto. Además, se aplican métodos de medición estandarizados para asegurar que los resultados sean confiables y representativos. Esto permite obtener evidencia concreta sobre la relación entre las variables estudiadas y aportar información valiosa para la comprensión y solución del problema investigado.

La investigación es de tipo aplicada, ya que su propósito es resolver un problema concreto dentro del ámbito educativo. En este caso, se busca comprender cómo el aprendizaje dialógico puede mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, lo cual tiene implicaciones directas para la práctica pedagógica. A diferencia de las investigaciones explicativas, que se centran en

comprender las relaciones causales de un fenómeno, la investigación aplicada se enfoca en la implementación de soluciones prácticas para mejorar una situación o proceso específico, como la enseñanza de la lectura (Hernández y Mendoza, 2018).

El diseño de investigación es preexperimental, ya que se aplica una prueba previa o de línea base, antes de administrar el estímulo o tratamiento experimental (Campbell y Stanley, 1963, como se citó en De Carlo, 2022). Esta prueba inicial sirve como punto de referencia para evaluar el nivel de las variables dependientes antes de que el grupo experimente la intervención. Luego de administrar el tratamiento, se realiza una prueba posterior, que permite medir los efectos del estímulo o tratamiento sobre las variables dependientes (Hernández y Mendoza, 2018). Por ello, este tipo de diseño permite explorar la influencia de la variable independiente (aprendizaje dialógico) sobre la variable dependiente (comprensión lectora) en un entorno real.

3.2. Objetivos de Investigación:

- Objetivo general:

Comprobar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria.

- Objetivo específico:

Determinar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.

Determinar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.

Determinar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.

3.3. Hipótesis de Investigación:

- Hipótesis general:

- La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria.
- Hipótesis específica:
 - La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.
 - La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.
 - La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.

3.4. Operacionalización de Variables de Investigación:

A continuación, se presenta la operacionalización de las variables de investigación, detallando la definición conceptual y definición operacional (Anexo 03).

3.4.1. Variable Independiente: Aprendizaje Dialógico

- Definición conceptual: El intercambio de ideas entre dos o más personas contribuye al enriquecimiento del aprendizaje, ya que a través del diálogo se genera un espacio en el que todos los participantes comparten y valoran sus opiniones respecto a un tema. En este tipo de interacciones, el aprendizaje no se limita a la transmisión de información, sino que se construye colectivamente mediante la escucha activa y el respeto mutuo.

En esa línea, Aubert et al. (2008, como se citó en Comunidades de Aprendizaje, 2023) señalan que el aprendizaje dialógico se genera en contextos de interacción que fortalecen el aprendizaje instrumental, permiten la construcción de sentido tanto personal como social, y se rigen por principios de solidaridad, igualdad y respeto a la diferencia, entendiendo que esta diversidad no divide, sino que enriquece.

- Definición operacional: Evaluación mediante la implementación de los 3 principios del aprendizaje dialógico según Chujitalli (2022): diálogo

igualitario, inteligencia cultural, transformación, en las sesiones de aprendizaje.

3.4.2. Variable Dependiente: Comprensión lectora

- Definición conceptual: La comprensión lectora es la capacidad que tiene una persona para interpretar y construir significados a partir de diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Esta habilidad implica no solo captar información literal, sino también reflexionar sobre lo leído, establecer relaciones y elaborar nuevas ideas.

Según Pinzas (1999, como se citó en Avalos et al., 2022), para lograr una buena comprensión lectora es fundamental haber desarrollado previamente la decodificación. La autora señala que, si el lector no domina este proceso, centrará su esfuerzo en reconocer palabras y no en comprender el contenido del texto, lo que limita significativamente su capacidad para entender lo que lee.

- Definición operacional: Evaluación mediante un cuestionario de 24 preguntas, diseñado para medir los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora. Además, se utiliza fichas de comprensión con diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, informativos, entre otros) que permite observar la capacidad del estudiante para extraer información explícita, interpretar contenidos y reflexionar sobre lo leído.

3.5 Población, Muestra y Muestreo

La población de este estudio está conformada por 60 estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos, Lima. Estos estudiantes tienen edades comprendidas entre 9 y 10 años, y cursan el cuarto ciclo del nivel primario.

La muestra corresponde a los 28 estudiantes de la sección “A”, todos del sexo femenino. Este grupo ha sido seleccionado mediante un muestreo no probabilístico intencional, dado que se eligió de forma directa en función de criterios pedagógicos y de viabilidad para la implementación de la estrategia de aprendizaje dialógico orientada a mejorar la comprensión lectora.

Según la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, los estudiantes de esta edad se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, la cual se caracteriza por la capacidad de razonar de manera lógica sobre situaciones concretas, establecer relaciones de causa y efecto, y conservar propiedades de los objetos (Norbiel, 2023). Esta etapa es adecuada para aplicar estrategias dialógicas, ya que permite a los estudiantes reflexionar, argumentar y construir colectivamente el conocimiento.

Cuadro 1. Características de la muestra

Grado	Sección	Cantidad total	Sexo	Edad promedio	Tipo de muestreo
4°	A	28	100% Femenino	9 – 10 años	No probabilístico intencional

3.6 Técnicas e Instrumentos

3.6.1. La Encuesta

Es una técnica de investigación utilizada para recolectar datos de un amplio número de personas. Se trata de una herramienta accesible y eficaz que permite recopilar información sobre diversos aspectos, como comportamientos, actitudes, opiniones y características demográficas de una población específica (Medina et al., 2023). Esta técnica presenta tanto ventajas como limitaciones, por lo que es crucial que los investigadores seleccionen el método más adecuado según los objetivos y necesidades del estudio. Los datos se obtienen a través de preguntas dirigidas a los encuestados, con el fin de obtener la información necesaria para el desarrollo de la investigación.

3.6.2. El Cuestionario

Es un instrumento de recolección de datos que consta de un conjunto de preguntas sobre una o más variables a medir (Bourke et al., 2016, como se citó en Hernández y Mendoza, 2018). De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018)

el cuestionario pertenece a la ruta cuantitativa en investigación y puede ser utilizado en encuestas de diversos tipos como diagnósticos. Las preguntas se clasifican en dos tipos: cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas presentan alternativas de respuestas delimitadas por el investigador que pueden ser dicotómicas (dos opciones de respuesta) o de varias opciones. Así mismo, se utilizan preguntas en donde se puede seleccionar más de una alternativa (multi-respuesta) o pedir registrar una cifra dentro de un rango determinado. Este tipo de preguntas destacan por su facilidad de codificarlas y analizarlas. Por otro lado, las preguntas abiertas no delimitan alternativas de respuesta por lo que las categorías o alternativas de respuestas son infinitas. Se suele utilizar cuando hace falta información sobre las posibles respuestas de las personas. Este estudio utiliza el cuestionario titulado “La lectura es una aventura” como pretest y posttest para recoger datos sobre la variable “comprensión lectora”.

Para la elaboración del cuestionario se siguió un proceso ordenado que garantizó su validez, pertinencia y cumplimiento ético. En primer lugar, se gestionó la autorización de la institución educativa y el consentimiento informado de los padres de familia, con el propósito de asegurar la participación voluntaria y responsable de las estudiantes en la aplicación del instrumento. Luego, se realizó una revisión de diversos cuestionarios e instrumentos existentes relacionados con la comprensión lectora, a fin de identificar aquellos más adecuados al nivel educativo del grupo participante. Posteriormente, se seleccionaron lecturas acordes con las dimensiones de la variable y se diseñó una matriz de especificaciones, en la que se precisaron los ítems correspondientes a cada dimensión de la comprensión lectora, así como la escala de valoración empleada para asignar los puntajes (ver Anexo 02). Finalmente, a partir de dicha matriz, se elaboró el cuestionario definitivo, el cual demostró ser pertinente tras pasar por los procesos de validez y confiabilidad.

3.6.3. Validez

Para validar el instrumento “pretest y posttest”, se emplea la técnica del juicio de expertos, que involucra a evaluadores con conocimiento sobre el grupo

de estudio, el nivel y el tema de investigación. Por esta razón, se invitó a cinco jueces expertos que cumplen con las características previamente mencionadas.

Tras la revisión efectuada por los jueces, los resultados mostraron que el instrumento es “válido” según la escala de la V de Aiken. Una vez validado, se procedió a su aplicación en el aula de clase (Anexo 04).

3.6.4. Confiabilidad

Se refiere al grado en que un instrumento de medición ofrece resultados estables y consistentes cuando se aplica bajo condiciones similares. Una alta confiabilidad asegura que los datos recolectados reflejen de manera precisa las características del fenómeno evaluado.

En esta investigación, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach como medida de consistencia interna, adecuado para instrumentos cuyos ítems se estructuran mediante escalas tipo Likert. Este coeficiente, propuesto por Cronbach en 1951, estima la correlación promedio entre los ítems del cuestionario, evaluando la homogeneidad de sus respuestas (Colorado et al., 2024). Sus valores fluctúan entre 0 y 1, mientras más se aproximan a uno, mayor es la confiabilidad del instrumento.

De acuerdo con los criterios propuestos por Toro et al. (2022), un valor inferior a 0.5 es considerado inaceptable; entre 0.5 y 0.6, pobre; de 0.6 a 0.7, cuestionable; de 0.7 a 0.8, aceptable; entre 0.8 y 0.9, bueno; y por encima de 0.9, excelente.

En el presente estudio, se aplicó una prueba piloto a una muestra de 15 estudiantes con características similares a la población objetivo. El análisis estadístico arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.81, lo cual indica que el instrumento presenta una buena consistencia interna. Por lo tanto, se considera confiable para medir la variable en estudio (Anexo 05).

3.7 Análisis y procesamiento de la información

La estadística descriptiva es la rama de la estadística que permite recopilar, organizar y presentar los datos obtenidos en un estudio con el fin de mostrar sus características principales de manera clara y comprensible, sin realizar conclusiones que vayan más allá de la información recogida. De acuerdo

con Villada y Beltrán (2021), este tipo de estadística facilita la representación de los datos mediante tablas y gráficos, lo que contribuye a una mejor interpretación de los resultados dentro del contexto de la investigación. En el presente estudio, la estadística descriptiva se utilizó para procesar y resumir los datos obtenidos en las evaluaciones aplicadas a las estudiantes, permitiendo observar y comparar su desempeño antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica, así como visualizar tendencias y variaciones de manera ordenada y precisa.

La estadística inferencial, según Zambrano et al. (2023), es un campo de la estadística que permite extraer conclusiones y realizar generalizaciones sobre una población a partir del análisis de una muestra, mediante la estimación de parámetros y la contrastación de hipótesis. Esta área incluye métodos orientados a identificar relaciones entre variables y determinar diferencias significativas entre grupos o condiciones experimentales.

En ese sentido, para el procesamiento de los datos se empleó la plataforma Statistics Kingdom (2017), un software en línea que ofrece una variedad de calculadoras para realizar análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, permitiendo registrar datos, calcular medidas como la media y la desviación estándar, así como generar visualizaciones, entre ellas, histogramas y diagramas. Por consiguiente, a través de este recurso se aplicó la prueba de Shapiro – Wilk que verifica la normalidad de los datos, determinando si los resultados son de tipo paramétricos (que asume distribuciones conocidas en los datos) o no paramétricos (que no requiere dichos supuestos), según el valor que se obtenga de p . Esta prueba es adecuada cuando el tamaño de la muestra es menor o igual a 50, ya que el cálculo se realiza mediante una interpolación armónica.

Por tanto, al resultar la normalidad de los datos del pretest y del posttest “no paramétricos” se utilizó la prueba de Wilcoxon, ideal para determinar cualquier estadística significativa entre este tipo de datos, concluyendo en la aceptación o rechazo de las hipótesis de investigación planteadas. De acuerdo con Hayes (2025) Wilcoxon es una prueba de hipótesis estadística no paramétrica que analiza a un grupo de participantes que se miden en dos

momentos diferentes, con el objetivo de concluir si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los conjuntos de pares de datos.

3.8 Consideraciones éticas

El presente estudio se desarrolló dentro del marco de un convenio entre la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico y una institución educativa parroquial. A lo largo del proceso investigativo, se garantizó un manejo responsable de la información proporcionada por las estudiantes, resguardando la confidencialidad y la protección de sus datos personales, bajo un asentimiento informado y permisos institucionales (Anexo 06). La obtención y análisis de la información se efectuaron con honestidad y rigor, asegurando el respeto a la privacidad y los derechos de las participantes mediante el uso de códigos que preservaron su anonimato y bienestar.

Por otro lado, se priorizó el cuidado del estado socioemocional de los estudiantes, mediante un conjunto de actividades orientadas a brindar acompañamiento, contención y un entorno seguro. De igual manera, se promovió la transparencia y el respeto en la interacción con todos los miembros de la comunidad educativa, procurando que los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos se alinearan de manera coherente con los principios teóricos y éticos de la investigación.

3.9 Limitaciones

En el desarrollo de la investigación se identificaron algunos factores que limitaron el alcance de los resultados. A continuación, se presentan las limitaciones encontradas durante el proceso de investigación.

En primer lugar, la disponibilidad de fuentes bibliográficas sobre la implementación del aprendizaje dialógico como estrategia para fortalecer la comprensión lectora, fue limitada. Aunque se identificaron diversos estudios que abordaban los fundamentos teóricos, los beneficios pedagógicos y los resultados obtenidos mediante esta propuesta, fueron escasos aquellos que describían procedimientos o modelos concretos de aplicación en el aula. La mayoría de las investigaciones revisadas se centraban en los aspectos conceptuales y en los

efectos de la estrategia, lo que dificultó la obtención de referentes prácticos precisos para orientar la ejecución de la intervención.

En segundo lugar, las exigencias metodológicas establecidas por la institución educativa representaron una limitación durante la implementación de la estrategia “Aprendizaje Dialógico”. Si bien la I.E. brindó apertura para llevar a cabo la intervención, fue necesario ajustar diversos aspectos para adecuarlos a sus lineamientos institucionales, los cuales se caracterizan por un enfoque rígido centrado en el uso exclusivo de fichas de trabajo. Entre estos ajustes se consideró la correspondencia de los contenidos con los temas asignados por unidad y la aplicación obligatoria de una prueba escrita al finalizar cada clase como única forma de evaluación. Estas condiciones restringieron la posibilidad de valorar integralmente el proceso de intervención, concentrándose principalmente en los resultados finales.

En tercer lugar, el corto tiempo dedicado a la ejecución de la propuesta fue otro limitante, debido a la necesidad de afianzar las diferentes habilidades para un diálogo asertivo entre las estudiantes, considerando que estas se logran mediante una práctica frecuente en un tiempo prolongado. Es decir, en las 15 sesiones de aplicación de la propuesta se logró generar espacios de diálogo para compartir las diferentes interpretaciones acerca de un texto. Sin embargo, se considera imprescindible desarrollar la intervención en un número mayor de sesiones para hacer de estos espacios una actividad habitual para las estudiantes. De tal manera, que las interacciones mediante el diálogo se vean fortalecidas.

Finalmente, se encontró limitada la creación de espacios de retroalimentación por parte de las investigadoras. Aunque se incorporaron momentos de autoevaluación y coevaluación con el propósito de fortalecer la reflexión sobre la práctica pedagógica, en algunos casos estos procesos se llevaron a cabo de manera general y no alcanzaron la profundidad necesaria para identificar con precisión áreas específicas de mejora durante la intervención. Esta situación estuvo condicionada por el tiempo disponible tras cada sesión y la necesidad de atender las actividades previstas en la programación, lo cual redujo el espacio para un diálogo reflexivo más amplio y

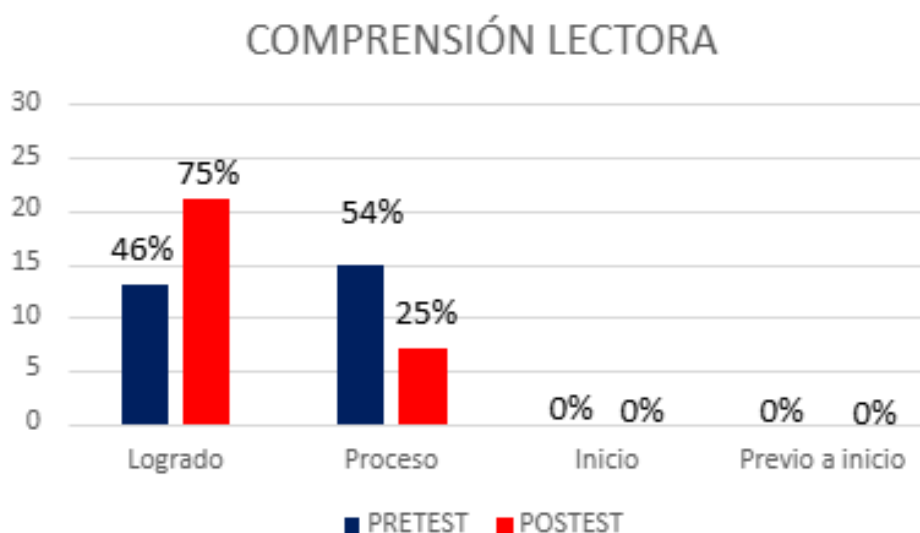
sostenido. En consecuencia, la toma de conciencia y la valoración integral del aprendizaje generado a lo largo de la intervención se vieron parcialmente limitadas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

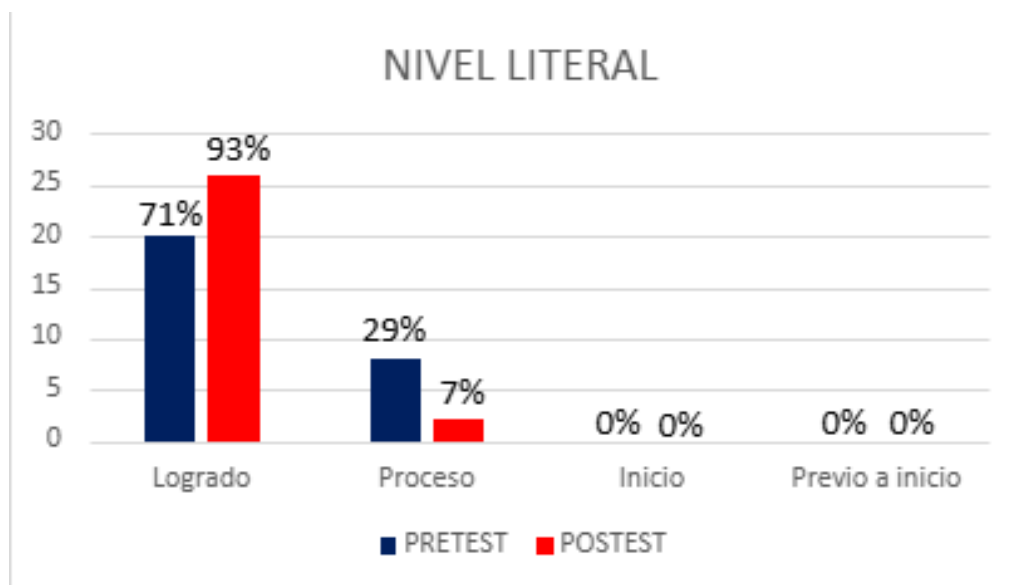
a. Resultados descriptivos

Figura 1 Frecuencias y porcentajes de la comprensión lectora (pretest y posttest)



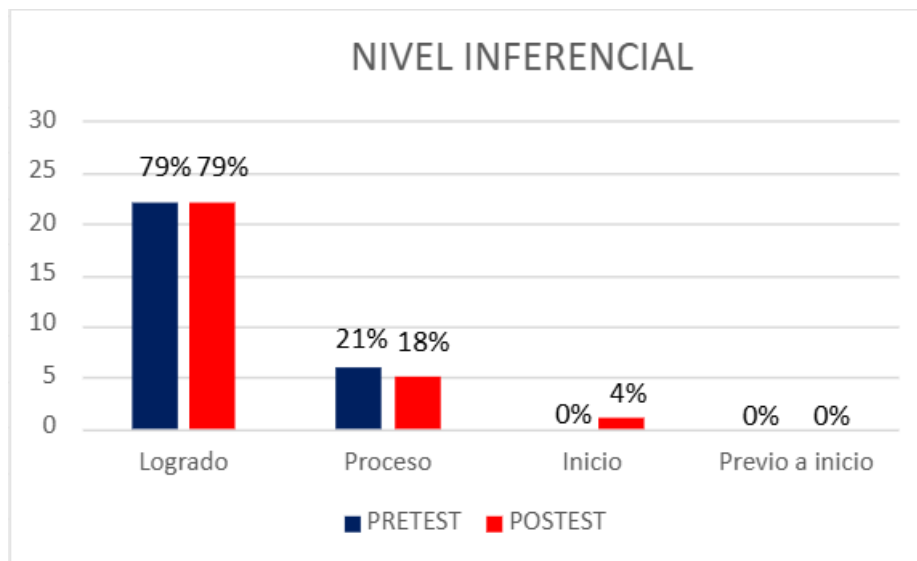
En el gráfico se presentan los resultados de la prueba “La lectura es una aventura” aplicada a 28 estudiantes participantes de la estrategia “Aprendizaje dialógico”. En el pretest, 13 estudiantes se encontraban en el nivel de logro “Logrado” mientras que 15 se ubican en el nivel “Proceso”; no se registraron participantes en los niveles “Inicio” ni “Previo a inicio” de comprensión lectora.

En el posttest, los resultados muestran una mejora significativa: 21 estudiantes alcanzaron el nivel “Logrado” y 7 permanecieron en el nivel “Proceso”, manteniéndose sin registro en los niveles “Inicio” y “Previo a inicio”. Esto evidencia un incremento de 8 estudiantes en el nivel “Logrado” y en consecuencia una disminución de 8 estudiantes en el nivel “Proceso”, en comparación con los resultados iniciales.

Figura 2 Frecuencias y porcentajes de la comprensión lectora (pretest y *postest*)

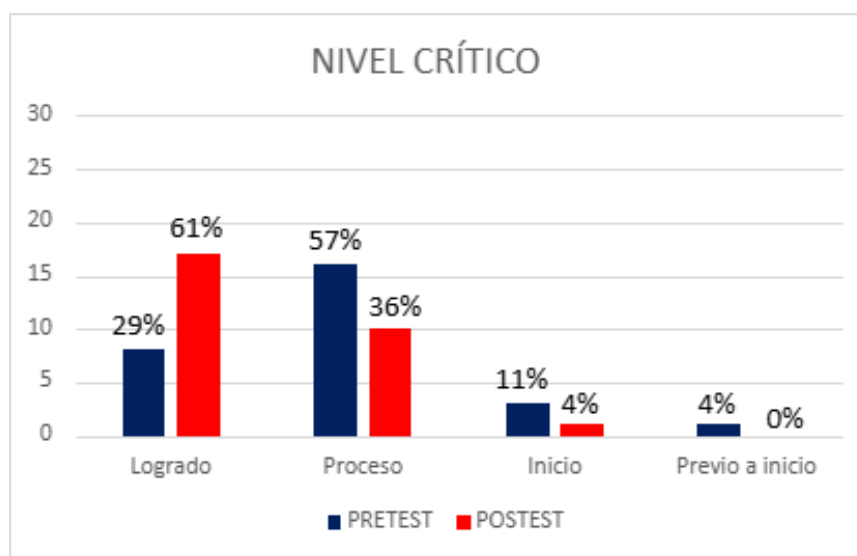
En la prueba pretest, 20 de las estudiantes participantes alcanzaron el nivel de logro “Logrado” en cuanto a la comprensión literal de textos de tipo narrativo y descriptivo, observándose también 8 estudiantes en el nivel “Proceso” y 0 estudiantes en el nivel “Inicio” y “Previo a inicio”. En el posttest, se ubica en el nivel “Logrado” un incremento a 26 estudiantes, apreciándose en el nivel “Proceso” una reducción a 2 estudiantes, permaneciendo en el nivel “Inicio” y “Previo a inicio” una ausencia de estudiantes.

Figura 3 Frecuencias y porcentajes en el nivel inferencial de la comprensión lectora (pretest y *postest*)



En la prueba pretest, 22 de las estudiantes participantes alcanzaron el nivel de logro “Logrado” en cuanto a la comprensión inferencial de textos narrativos y descriptivos, mientras que 6 estudiantes se ubicaron en el nivel “Proceso”, sin registrarse participantes en los niveles “Inicio” ni “Previo a inicio”. En la prueba posttest, el número de estudiantes en el nivel de logro “Logrado” se mantiene sin variación respecto al pretest, observándose una reducción a 5 estudiantes en el nivel “Proceso”, la presencia de 1 participante en el nivel “Inicio”, y la ausencia de estudiantes en el nivel “Previo a inicio”.

Figura 4 Frecuencias y porcentajes en el nivel crítico de la comprensión lectora (pretest y posttest)



En la prueba pretest, 8 estudiantes que participaron se encuentran en el nivel de logro “Logrado” en cuanto a la comprensión crítica de textos de tipo narrativo y descriptivo, 16 en el nivel “Proceso”, 3 en el nivel “Inicio” y 1 estudiante en el nivel “Previo a inicio”. En contrastes, en la prueba posttest, se observa un incremento a 17 estudiantes en el nivel “Logrado”, una disminución a 10 estudiantes en el nivel “Proceso”, la reducción a 1 estudiante en el nivel “Inicio” y la ausencia de estudiantes en el nivel “Previo a inicio”.

b. Resultados inferenciales

Hipótesis general

- H_G : La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria.
- H_0 : La aplicación del aprendizaje dialógico no incrementa el nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin.(bilateral)
Comprensión lectora (postest) - comprensión lectora (pretest)	Rangos negativos	4	10,63	42,5	3,372**	,000
	Rangos positivos	22	14,04	308,8		
	Empates	2				
	Total	28				

El valor Z obtenido en la prueba no paramétrica de Wilcoxon, calculado a partir de los rangos establecidos entre las puntuaciones del pretest y el posttest de la prueba de comprensión lectora, resultó estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado evidencia diferencias significativas entre ambas mediciones. Se identificó un 78,57% de rangos positivos y un 14,28% de rangos negativos, lo que indica que las puntuaciones obtenidas en el posttest fueron considerablemente significativas a las del pretest. En consecuencia, se concluye que la aplicación del programa “La lectura es una aventura” tuvo una influencia significativa y positiva en el desarrollo de la comprensión lectora de las estudiantes participantes.

- Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 1

- H1: La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.
- H₀: La aplicación del aprendizaje dialógico no incrementa el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin.(bilateral)
Nivel literal (postest) - Nivel literal (pretest)	Rangos negativos	11	9,09	100	1,158	,247
	Rangos positivos	12	14,67	176		
	Empates	5				
	Total	28				

El valor Z obtenido en la prueba no paramétrica de Wilcoxon, calculado a partir de los rangos establecidos por la diferencia entre las puntuaciones en la comprensión literal, de la prueba de comprensión lectora postest y pretest, resultó estadísticamente no significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado evidencia rangos positivos en el 42,9% de las estudiantes y rangos negativos en el 39,3% de las estudiantes, lo que indica que las puntuaciones obtenidas en el postest fueron ligeramente mayores a las del pretest. En consecuencia, se concluye que la aplicación de la estrategia “Aprendizaje dialógico” tuvo una influencia poco significativa en el incremento de la comprensión literal de las estudiantes participantes.

- - Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

- H2: La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.

- H_0 : La aplicación del aprendizaje dialógico no incrementa el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin.(bilateral)
Nivel inferencial (postest) - nivel inferencial (pretest)	Rangos negativos	9	15,78	142	0,541	,588
	Rangos positivos	16	11,44	183		
	Empates	3				
	Total	28				

El valor Z obtenido en la prueba no paramétrica de Wilcoxon, calculado a partir de los rangos establecidos por la diferencia en las puntuaciones del postest y pretest de la prueba de comprensión lectora en el nivel inferencial, no resultó estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado evidencia rangos positivos en el 57,14% de las estudiantes y rangos negativos en el 32,14% de las participantes, lo que refleja una ligera tendencia al incremento de los puntajes en el postest con respecto al pretest, aunque sin alcanzar un nivel de significancia estadística relevante. En consecuencia, se concluye que la aplicación de la estrategia “Aprendizaje dialógico” presentó una influencia leve en el desarrollo de la comprensión inferencial de las estudiantes participantes.

Discusión: Se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis específica 3

- H_3 : La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.
- H_0 : La aplicación del aprendizaje dialógico no incrementa el nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin.(bilateral)
Nivel crítico (postest) - nivel crítico (pretest)	Rangos negativos	2	4	8	4,352**	,000
	Rangos positivos	25	14,80	370		
	Empates	1				
	Total	28				

Para el nivel crítico de la comprensión lectora, la prueba no paramétrica de Wilcoxon arrojó un valor de $Z = 4,352$ con una significancia de $p = 0,000$, lo cual indica que la diferencia entre los puntajes del pretest y postest es estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,01$. En cuanto a la dirección del cambio, el 89% de las estudiantes presentó rangos positivos, es decir, mejoró su desempeño en la comprensión crítica después de la intervención; mientras que solo el 7% mostró una disminución en sus puntajes y el 4% mantuvo el mismo nivel de desempeño. Estos resultados reflejan un avance claro en la capacidad de las estudiantes para interpretar, analizar y argumentar sus ideas a partir de los textos trabajados mediante el aprendizaje dialógico.

- Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

4.2 Discusión

En primer lugar, cabe mencionar que el objetivo de este estudio fue comprobar la eficacia del aprendizaje dialógico y el incremento del nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en una institución educativa parroquial del distrito de Chorrillos. En base de este objetivo de investigación propuesto, fueron procesadas las puntuaciones en el software Shapiro - Willk y se obtuvieron los registros con la prueba de Wilcoxo, que permitieron establecer diferencias estadísticas en la comprensión lectora de las estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la muestra seleccionada, luego de participar de la estrategia “Aprendizaje dialógico”, propuesto por Chujitalli (2022). Para verificar la hipótesis general, se obtuvo un valor $Z = 3,372$ (con significación $p < 0,001$). En tal sentido, respecto a la hipótesis

general se pudo comprobar que la aplicación de la estrategia señalada tuvo un efecto significativo en el incremento de la comprensión lectora, registrándose en la postest una puntuación media mayor de 14,04 en las participantes. Este resultado confirma lo obtenido por Cano y Carlos (2021) quienes investigaron los efectos del programa “Dialoteca” en la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en una institución educativa de San Isidro, observaron una mejora en la comprensión en los niveles inferencial, literal y crítico. Recomienda, además, que es importante que los estudiantes puedan decidir los textos que desean leer o que estén involucrados en relación de aquello para fomentar la lectura como placer y de esa manera favorecer la elaboración de juicio valorativos.

Con relación a las hipótesis específicas donde se analizaron los resultados referidos a cada nivel de comprensión, se observó lo siguiente:

Respecto a la primera hipótesis específica, se evidencia un leve incremento en el nivel literal de la comprensión lectora. Es decir, se observa una mejora en la capacidad de las estudiantes para identificar y recuperar información explícita presente en textos narrativos y descriptivos. Aunque los resultados no permitieron aceptar la hipótesis planteada, debido a que el progreso no alcanzó un nivel de significancia estadística alto, los avances obtenidos son favorables, pues reflejan un desarrollo sostenido de la comprensión literal a partir del trabajo colaborativo.

Este hallazgo tiene una cercana coincidencia con lo señalado por Mosquera y Martínez (2023), quienes afirman que la lectura dialógica fortalece la comprensión básica cuando las estudiantes participan activamente en la interpretación colectiva del contenido. En ambos estudios, la interacción y el intercambio verbal se constituyen como elementos esenciales para afianzar la comprensión literal.

La ligera diferencia observada en los resultados del presente estudio podría atribuirse a factores como el elevado puntaje obtenido en el pretest. Asimismo, la prueba de Wilcoxon resalta los mayores rangos de diferencia,

otorgando menor valoración a aquellos con variaciones leves. Este aspecto resulta de gran relevancia y debe ser considerado por futuros investigadores.

En cuanto a la segunda hipótesis específica, los resultados muestran una permanencia en el nivel “Logrado” de la mayoría de las estudiantes, referidas al nivel inferencial de la comprensión lectora. Es decir, se evidencia una capacidad sólida para inferir e interpretar información implícita en textos narrativos y descriptivos. A pesar de que los resultados no permitieron aceptar la hipótesis formulada, debido a que no se obtuvo un nivel de significancia estadística elevado, los incrementos observados en los puntajes individuales reflejaron mejoras en el desempeño de las estudiantes, destacando la relevancia de la estrategia aplicada al fomentar la interacción entre ellas.

Este comportamiento se relaciona con lo planteado por Pinzas (1997, como se citó en Gutiérrez, 2021), quien destaca que las experiencias personales del lector desempeñan un papel fundamental en la comprensión inferencial, pues al vincular el contenido con su propia vivencia, el lector elabora hipótesis y deducciones que amplían la interpretación del texto. De manera complementaria, Yildirim (2021) sostiene que la enseñanza dialógica favorece este proceso al propiciar la reflexión colectiva y el contraste de interpretaciones entre los estudiantes, lo que enriquece su capacidad para construir significados a partir de la información implícita. En conjunto, ambas perspectivas evidencian que la comprensión inferencial se fortalece tanto desde las experiencias individuales como desde las interacciones dialógicas que favorecen la construcción conjunta del significado del texto.

Al analizar los resultados a nivel individual, el porcentaje observado que pasó del nivel “Proceso” al nivel “Inicio”, correspondiente a una participante, podría explicarse por factores externos a la aplicación de la prueba, principalmente asociados a aspectos socioemocionales y motivacionales. La estudiante presentó ciertas dificultades para vincularse con sus pares, lo que habría limitado su participación activa durante las actividades colectivas, afectando su desempeño. Asimismo, su comportamiento mostró cierta inconstancia influida por el estado de ánimo y el nivel de motivación frente a las

tareas propuestas, factores que pueden incidir en la atención y el rendimiento lector. En tal sentido, la leve disminución en su puntaje podría interpretarse como una variación circunstancial más que como un retroceso en sus habilidades de comprensión inferencial. En relación con lo expuesto, sería favorable que futuras investigaciones profundicen en los factores personales y contextuales que inciden en la comprensión lectora, así como en la manera en que las interacciones dialógicas potencian los procesos inferenciales en distintos grupos de estudiantes.

Por último, respecto a la hipótesis específica, se evidencia un incremento significativo en el nivel crítico de la comprensión lectora. Es decir, se observa una mejora en la capacidad de las estudiantes para analizar, evaluar y emitir juicios sobre la información presentada en los textos. Los resultados obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula, debido a que la prueba no paramétrica de Wilcoxon arrojó un puntaje favorable, lo cual indica que el progreso alcanzó un nivel de significancia estadística alto.

Este hallazgo tiene una cercana coincidencia con lo señalado por Palacios (2022) y Chujitalli (2022), quienes afirman que el aprendizaje dialógico favorece la construcción de pensamiento crítico cuando se propician espacios de participación y argumentación guiada. En ambos estudios, la interacción y el intercambio verbal se constituyen como elementos esenciales para fortalecer la comprensión crítica y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Entre las barreras del estudio se identificó que algunas estudiantes no conocían la estructura adecuada para responder preguntas críticas, lo que pudo afectar la expresión completa de sus ideas y la justificación de sus argumentos. Este aspecto resulta de gran relevancia y debe ser considerado por futuros investigadores, quienes podrían explorar estrategias centradas en la enseñanza de la estructura para responder preguntas críticas y fortalecer la capacidad de argumentación en la comprensión lectora a nivel crítico.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En conclusión, la implementación de la estrategia “Aprendizaje dialógico” para incrementar la comprensión lectora ha resultado muy beneficiosa, ya que se ha observado una buena aceptación por parte de las estudiantes. Esta estrategia les ha permitido mejorar significativamente en la comprensión de diversos tipos de textos. A través del diálogo entre pares y grupos, las estudiantes lograron enriquecer su comprensión lectora, aplicando esta estrategia en diferentes tipos de lecturas: descriptivas, narrativas, informativas, expositivas, literales, entre otras; lo que demuestra su versatilidad y efectividad. Asimismo, se considera que, si la intervención se extendiera por un periodo de tiempo más prolongado, podrían observarse cambios aún más significativos en el desarrollo de la comprensión lectora.

De manera específica, la ejecución de la estrategia “Aprendizaje dialógico” registró una mejora en los niveles de logro de un grupo reducido de estudiantes, en relación con el nivel literal de la comprensión lectora. Este incremento se observa en discentes que pasaron de estar del nivel de logro “Proceso” al nivel de logro “Logrado”. Manifestando que, las dificultades presentadas en un inicio, para comprender información explícita (hechos, personajes, contextos, etc.) de textos escritos, fueron superadas. Paralelamente, el grupo mayoritario de estudiantes se mantuvo en el nivel “logrado”, consolidando su comprensión literal. No obstante, el análisis estadístico de los datos cuantitativos recogidos afirma que la aplicación de la estrategia tuvo una influencia poco significativa en el incremento de la comprensión literal, referente al primer objetivo específico propuesto.

Con relación al nivel inferencial, los resultados muestran que las estudiantes mejoraron de manera constante. Aunque la mayoría ya se encontraba en el nivel de logro “Logrado” desde el pretest, se evidenció un fortalecimiento en su desempeño individual al interpretar y deducir información implícita en los textos. Las variaciones descendentes fueron mínimas y correspondieron a un número reducido de participantes, mientras que en la mayoría se observó una tendencia al afianzamiento de estas habilidades. Sin

embargo, desde una mirada estadística, los resultados reflejan que la estrategia implementada tuvo poca significancia en el desarrollo de la comprensión inferencial e interpretativa, respecto al segundo objetivo específico planteado.

En relación con el nivel crítico, los resultados evidencian una evolución sustancial en el desempeño de las estudiantes. En el pretest, la mayoría se encontraba en el nivel “Proceso”, mientras que una menor proporción alcanzaba el nivel “Logrado”, lo que evidenciaba que la capacidad para analizar, valorar y justificar ideas aún se encontraba en desarrollo. Tras la intervención, los resultados del postest muestran un incremento considerable en el nivel “Logrado” y una reducción en los niveles iniciales, lo que indica una progresión favorable en la comprensión crítica.

Asimismo, esta mejora se relaciona con la participación activa en espacios de diálogo, donde las estudiantes tuvieron oportunidad de contrastar opiniones, argumentar sus ideas y escuchar diversas perspectivas. Estos intercambios promovieron un ambiente de reflexión conjunta que favoreció la construcción progresiva de criterios propios. En conjunto, los resultados permiten afirmar que el aprendizaje dialógico aportó al fortalecimiento del nivel crítico, contribuyendo al logro del tercer objetivo planteado.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten afirmar que la aplicación del “Aprendizaje dialógico” constituye una estrategia efectiva para potenciar la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, con mayor énfasis en el último. En consecuencia, se cumple el objetivo general de la investigación, al demostrarse que el diálogo y la interacción social son factores determinantes en el fortalecimiento de las habilidades lectoras. Su implementación sostenida en el tiempo podría generar impactos aún más significativos en el desarrollo de habilidades lectoras críticas y reflexivas.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

Establecidas las conclusiones de la presente investigación, se recomienda a los docentes de educación primaria continuar incorporando la estrategia “Aprendizaje dialógico” mediante actividades como la lectura compartida y el uso de preguntas generadoras, ya que estas favorecen la participación activa de las estudiantes y el desarrollo de la comprensión crítica. Se sugiere planificar estos espacios de manera sistemática dentro de la sesión, de modo que su aplicación sea constante y progresiva.

Asimismo, se considera pertinente que las instituciones educativas nacionales promuevan una mayor flexibilidad en la organización curricular para facilitar la implementación del “Aprendizaje dialógico”. En ese sentido, se recomienda que dichas instituciones posibiliten el uso de ambientes que favorezcan la movilización integral los siete principios del aprendizaje dialógico, contribuyendo a consolidar una cultura educativa basada en la participación activa, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Además, se recomienda complementar las evaluaciones escritas con instrumentos formativos como listas de cotejo y registros de participación que valoren tanto el proceso como el desempeño final. Del mismo modo, sería beneficioso promover espacios de intercambio docente orientados a compartir experiencias, analizar avances y fortalecer colectivamente las prácticas pedagógicas.

Desde el ámbito de las políticas educativas, se sugiere impulsar programas de capacitación docente que incluyan el desarrollo de estrategias basadas en el diálogo, la construcción conjunta del conocimiento y la participación significativa en el aula. Estos programas deberían orientarse al fortalecimiento de las prácticas de mediación y acompañamiento pedagógico que permitan consolidar el pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes.

Finalmente, se recomienda considerar la flexibilidad en la aplicación del “Aprendizaje Dialógico” a diversos contextos educativos, tanto rurales como urbanos y en instituciones multigrado. Para ello, es importante atender a las características socioculturales, los ritmos de aprendizaje y las experiencias

previas de los estudiantes, asegurando que la estrategia se aplique de manera pertinente, accesible y significativa en cada realidad educativa. Así mismo, se plantea la necesidad de profundizar la investigación en torno al aprendizaje dialógico y su relación con otras competencias comunicativas, a fin de ampliar las líneas temáticas en el campo de la investigación educativa y generar nuevos aportes al desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras.

REFERENCIAS

- Arenas, M. (2024). *Niveles de lectura: literal, inferencial y crítico*. Tomidigital.
https://tomi.digital/es/es/232648/niveles-de-lectura-literal-inferencial-y-critico?utm_source=google&utm_medium=seo
- Arias L., Pumarejo L., Pumajero M. y Castilla Y. (2023). *Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora*.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/3504/390>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010).
 Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información. Hipatía Editorial, S. A. <https://practicaprofesionalesunsa.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/aubert-y-otros-aprendizaje-dialc3b3gico-en-la-sociedad-de-la-informacic3b3n.pdf>
- Avalos, R. (2022). *Estrategias de lectura para mejorar el nivel de comprensión de textos*. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA.
<http://dx.doi.org/10.46925//rdluz.38.46>
- Barrientos, R. y Azula, J. (2020). Grado de inserción del Aprendizaje Dialógico en escuelas peruanas durante los años 2017 y 2018. *Revista Educación y Sociedad*, 01(01), 71-82.
<https://revistaeduysoc.acees.net/index.php/revistaeduysoc/article/view/5>
- Calala, C. (2022). El aprendizaje dialógico de Ramón Flecha para la enseñanza en la asignatura de Historia, del tercer año de Bachillerato General Unificado, bloque 6: el Neoliberalismo en América Latina. Repositorio UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8932>

- Cano, K. y Carlos, F. (2021). *Efectos del programa DIALOTECA en la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de educación primaria en una institución educativa de san isidro*. Universidad Marcelino Champagnat.
https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3351/97.Karina%20Cano_Fiorella%20Carlos_Tesis_Licenciatura_2021.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Chujitalli, P. (2022). *Influencia de la estrategia "aprendizaje dialógico" en el pensamiento crítico de estudiantes del quinto ciclo, IESPP "Elías Olázar", Yurimaguas –2022*. Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96660/Chujitalli_APM-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Cieza, W. (2023). *Análisis de la comprensión lectora en la educación*. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2616-79642023000502699&lng=es&nrm=iso
- Colorado, D. (2020). *Leyó-tú-ellos-nosotros: taller de lectura y diálogo igualitario*.
<https://www.uv.mx/epl/files/2020/03/ColoradoRuizDavidAntonio.pdf>
- Colorado, J., Romero, M., Salazar, M., Cabrera, G., y Castillo, V. (2024). *Análisis comparativo de los coeficientes alfa de Cronbach, omega de McDonald y alfa ordinal en la validación de cuestionarios*. Revista Científica y Académica, 4(4), 2738–2755. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.836>

Contreras, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de la ciencia*, 7(3), 61-81.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229707>

Comunidad de aprendizaje. (2023). *Aprendizaje dialógico*.

https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/proyecto/aprendizaje_dialogico

DeCarlo, D. (2022). *Diseño preexperimental y cuasiexperimental*. En *Investigación científica en trabajo social*. LibreTexts.

[https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Trabajo_Social_y_Servicios_Humanos/Investigaci%C3%B3n_Cient%C3%ADfica_en_Trabajo_Social_\(DeCarlo\)/12%3A_Dise%C3%B1o_Experimental/12.02%3A_Dise%C3%B1o_preexperimental_y_cuasiexperimental](https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Trabajo_Social_y_Servicios_Humanos/Investigaci%C3%B3n_Cient%C3%ADfica_en_Trabajo_Social_(DeCarlo)/12%3A_Dise%C3%B1o_Experimental/12.02%3A_Dise%C3%B1o_preexperimental_y_cuasiexperimental)

Durán, F. y Lara, G. (2021). Aplicación del coeficiente de confiabilidad de Kuder Richardson en una escala para la revisión y prevención de los efectos de las rutinas formadas durante el periodo de confinamiento a partir de la identificación del seguimiento de medidas de seguridad, de comida y de descanso. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 7(15), 51-55. <https://doi.org/10.29057/esat.v8i15.6693>

Escalante, Y. (2022). *Tertulias literarias dialógicas y comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado de una institución educativa de Villa El Salvador*. Repositorio Institucional UCV.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99542>

- Espino, J., Carrera, C., Espino, A., Atho, M. O., Chávez, Z., y Barrios, M. (2023). Aprendizaje Dialógico Interactivo y la Comunicación Interpersonal. <https://doi.org/10.31219/osf.io/gpbzv>
- Estela, M., Estela, B y Pérez, T. (2022). *Estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria*. Tecno Humanismo. Revista Científica. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8754065.pdf>
- Fernández, J. (2020). El proceso lector implicaciones y contribuciones a la neurociencia y la neuroeducación. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 92-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7713447>
- Fuentes, G., Arias, K., Bizama, K., Díaz, D., Huaiquián, C., Lagos, R., Quezada, P., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E., Saavedra, E., Gutiérrez, X., Villarroel, V., Zagal, E., y Zapata, V. (2023). *Prácticas pedagógicas y educación intercultural: Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas*. Universidad Católica de Temuco. https://www.researchgate.net/publication/375484604_Practicas_Pedagogicas_y_Educacion_Intercultural_Desafios_epistemologicos_para_la_escolaridad_en_contextos_indigenas
- García C. y García R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. <https://wp.catedu.es/wp-content/uploads/sites/108/2023/03/Aprendizaje-dialogico-convivencia-escolar.pdf>

- Gómez, L., Valverde, K. y Villón, A. (2020). El aprendizaje dialógico en los procesos de interacción social del contexto educativo. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*. (1).
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2222>
- Gutierrez, M. (2021). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Secundaria José Gálvez de Yunguyo, 2019*. Universidad Nacional del Altiplano Facultad de Ciencias de la Educación Escuela Profesional de Educación Secundaria.
http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/15986/Gutierrez_Chambi_Marianela.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hayes, A. (2025). *Prueba de Wilcoxon: definición en estadística, tipos y cálculo*.
<https://www.investopedia.com/terms/w/wilcoxon-test.asp>
- Hernández, R y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
<https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/2140#?c=0&m=0&s=0&cv=0>
- Manga, A. (2023). *Las tertulias literarias dialógicas y el desarrollo del hábito lector en estudiantes de segundo año de secundaria en una institución educativa de lima metropolitana en el 2022*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1f561864-72b7-4cdd-95b0-a0a327a78685/content>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de*

- investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Meneses, J. y Caballero, C. (2017). La metodología indagatoria en educación primaria. Una mirada desde la perspectiva del aprendizaje significativo. <https://ddd.uab.cat/record/184518>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-educacion-basica.pdf>
- Mosquera, C. y Martínez, C. (2023). *La lectura dialógica como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto en dos Instituciones del departamento del Chocó*. Universidad de Medellín Maestría en Educación. <http://hdl.handle.net/11407/7804>.
- Nicholls, B. y Atuesta, M. (2020). Interacción social y aprendizaje. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2222>
- Norbiel. (2023). *Etapas de desarrollo de Piaget*. MISS NORBIEL. <https://www.missnorbiel.com/post/etapas-de-desarrollo-de-piaget>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2021). *Estudio Virtual de Aprendizajes - EVA 2021*. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2023). *Resultados PISA 2022*. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-pisa-2022/>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2024). *Resultados*

ENLA 2023. Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes. Ministerio de Educación.

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>

Palacios, L. (2022). *Lectura crítica a través del Modelo Tridimensional de ACD y del Aprendizaje Dialógico*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18278/Lectura%20Modelo%20Tridimensional%20%20Aprendizaje%20Dialo%cc%81gico.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Palma, I. (2024). Transformando desigualdades: relaciones entre estudiantes de primaria y docentes en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Educación*, 2024, 48(2). <https://diposit.ub.edu/items/80179bda-7ebc-4990-a83a-7efaefa95c6f>

Pereira, J. (2024). Prácticas docentes dialógicas en los escenarios actuales de enseñanza. *Revista Entropía Educativa*, 2(2).

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/849/8494966003/>

Pérez, Y. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116-140.

<http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.116-140>

Pinzas, J. (2008). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Ministerio de Educación del Perú*.

https://www.researchgate.net/publication/320007311_GUIA_DE_ESTRA

TEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESION LECTOR

Statistics Kingdom. (2017). Calculadora de regresión lineal múltiple. (30 de octubre de 2023) [aplicación web].

https://www.statskingdom.com/410multi_linear_regression.html

Supo, J. (2023). Niveles de investigación. Bioestadístico.

<https://bioestadistico.com/niveles-de-investigacion>

Torres, M. y Valdiviezo, J. (2022). *El impacto de las tertulias literarias dialógicas en la actitud hacia la lectura en niños de tercer grado de primaria de una Institución Educativa de Arequipa*. Universidad Católica San Pablo.

<https://repositorio.ucsp.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/67e13052-7d70-42ba-846f-c3348dcad42a/content>

Toro, M., Gualotuña, J., y Guaña, M. (2022). *Análisis comparativo de los coeficientes alfa de Cronbach, omega de McDonald y alfa ordinal en la validación de cuestionarios*. Universidad Central del Ecuador.

<https://doi.org/10.26807/rni.v15i1.1683>

Unidad de Medición de la Calidad. (2024). *Presentación de resultados de logros de aprendizaje – ENLA 2024*. Ministerio de Educación del Perú.

<http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2025/04/Presentaci%C3%B3n-de-logros-de-aprendizaje-ENLA-2024.pdf>

Valdez, J. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Dominio De Las Ciencias*, 7(1), 626–645.

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1728>

Villada D. y Beltrán O. (2021) Elementos de estadística descriptiva y probabilidad.

https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=mfxTEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA12&dq=estad%C3%ADstica+descriptiva+concepto+de+investigaci%C3%B3n&ots=QLro4y2PMh&sig=aJswlaUUfJZHEYBR_twNHeWDoIs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Villanueva, E. (2021). *Habilidades sociales y su relación con el aprendizaje dialógico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la institución educativa n° 56003 del distrito de sicuani, provincia de canchis, región cusco, 2019.*

<https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/10896>

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

<https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Wing-Yin, B. (2023). *Dialogic teaching in English-as-a-second-language classroom: Its effects on first graders with different levels of vocabulary knowledge*. La Universidad de Educación de Hong Kong, Hong Kong.

<https://doi.org/10.1177/1362168820981399>

Yildirim, S. (2021). *An overview of dialogic teaching and its impact on learning*. International Journal of Education Technology and Science.

<https://ijets.org/index.php/IJETS/article/view/11>

Zambrano, M., Berrús, M. y Goncalves, S. (2023). *Principios de estadística*.

Universidad Espíritu Santo.

<https://uees.edu.ec/descargas/libros/2023/principios-de-estadistica.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz metodológica

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Aprendizaje dialógico para incrementar la comprensión lectora en cuarto grado de educación primaria		
AUTORAS	PROGRAMA DE ESTUDIOS	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	ASESORA
De la Cruz Chocca, Anahi Brisseth Guerra Zevallos, Gabriela Mamani Sarmiento, Jahaira Ore Gonza, Gabriela Madeleyne	Educación Primaria	Innovación y didáctica	ÁVILA GROSMAN, María Lucrecia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	MARCO METODOLÓGICO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	POBLACIÓN/ MUESTRA
Problema General: ¿En qué medida la aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria?	Objetivo General: Comprobar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria.	Hipótesis General: La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Primaria.	V. Independiente: Aprendizaje dialógico Es una concepción educativa transformadora que se basa en el diálogo igualitario como herramienta	Diálogo igualitario Es uno de los pilares del aprendizaje dialógico, entendido como el uso del diálogo para mejorar el aprendizaje, reconociendo que todas las personas tienen derecho a ser escuchadas con	Paradigma: Positivista Enfoque: Cuantitativo Nivel: Experimental Tipo:	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario	Población: 60 estudiantes del cuarto grado. Muestra: 29 estudiantes del cuarto grado A.

			principal del aprendizaje. Este enfoque reconoce que todas las personas pueden aprender y enseñar mediante la interacción respetuosa y la construcción colectiva del conocimiento (Aubert et al., 2010).	respeto, sin importar su edad, nivel académico o condición social. Como afirman Aubert et al. (2010), "en un diálogo igualitario, las ideas se valoran por su contenido argumentativo, no por la posición de poder de quien las emite".	Aplicativa		
Problema Específico 1: ¿De qué manera el aprendizaje dialógico incrementa el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado?	Objetivo Específico 1: Determinar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.	Hipótesis Específica 1: La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.			Diseño: Preexperimental		
Problema Específico 2: ¿De qué manera el aprendizaje dialógico incrementa el nivel inferencial de la comprensión lectora	Objetivo Específico 2: Determinar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel inferencial de la comprensión lectora	Hipótesis Específica 2: La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel inferencial de la comprensión lectora					

de los estudiantes de cuarto grado?	de los estudiantes de cuarto grado	de los estudiantes de cuarto grado.					
Problema Específico 3: ¿De qué manera el aprendizaje dialógico incrementa el nivel crítico de la comprensión lectora	Objetivo Específico 3: Determinar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel crítico de la	Hipótesis Específica 3: La aplicación del aprendizaje dialógico incrementa el nivel crítico de la comprensión lectora					
				Inteligencia cultural Es otro principio del aprendizaje dialógico, que amplía la visión			

de los estudiantes de cuarto grado?	comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.	de los estudiantes de cuarto grado.		tradicional de la inteligencia al reconocer que todas las personas desarrollan formas válidas de inteligencia según su contexto sociocultural, más allá del rendimiento académico. Según Aubert et al. (2010), “existen tres tipos de inteligencia: académica, práctica y comunicativa”, lo que rompe con la visión tradicional centrada únicamente en el “código lingüístico elaborado”. Transformación Este principio se basa en que el aprendizaje puede generar mejoras significativas en las capacidades personales, emocionales y sociales del estudiante, no solo en lo académico.			
-------------------------------------	---	-------------------------------------	--	---	--	--	--

				Aubert et al. (2010) afirman que “todos los estudiantes, incluso aquellos con trayectorias escolares desfavorables, pueden lograr un aprendizaje exitoso cuando están en un entorno de apoyo, con altas expectativas y sentido”.			
			<u>V. Dependiente:</u> Comprensión lectora De acuerdo con Pinzas (2008) menciona que comprender un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado a lo que se lee, lo cual parte no solo de palabras, sino también de imágenes y	Nivel Literal Comprender desde un nivel literal implica responder a la pregunta: “¿Qué expresa el texto?”, con el propósito de reconocer la información explícita del texto. Asimismo, formular preguntas sobre el contenido ayuda al lector a descubrir el propósito del texto y a lograr una comprensión completa (Pinzas, 2017, como se citó en Estela, Pérez y Estela, 2022).			

			conversaciones con el fin de que el estudiante interiorice la idea de que leer un texto es comprenderlo y pensar acerca de él.	Nivel Inferencial Comprender desde un nivel inferencial implica responder a la pregunta: "¿Cuál es el significado del mensaje del texto?" y se enfoca en reconocer el tema, la estructura y las expresiones del texto, así como en comprender cómo se relacionan entre sí (Pinzas, 2017, como se citó en Estela, Pérez y Estela, 2022). Lo que permite realizar hipótesis o deducciones sobre el contenido, al relacionarlo con la propia experiencia (Pinzas, 1997, como se citó en Gutierrez, 2021).			
				Nivel Crítico Comprender desde un nivel crítico implica responder a la pregunta: "¿Qué utilidad tiene este texto para mí?" Con esta perspectiva, se conecta las ideas			

				del texto con el análisis personal, comparándolas con la propia realidad social y los conocimientos previos para profundizar en el significado personal. Además, se trata de emitir juicios para identificar la intención del autor, analizar sus argumentos y comprender cómo está organizado el texto (Pinzas, 2017, como se citó en Estela, Pérez y Estela, 2022).			
--	--	--	--	---	--	--	--

Anexo 2: Matriz del instrumento y/o instrumento.

TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. Información del instrumento:

- **Tipo de instrumento:**
 - ☐ Cuestionario
- **Autor del instrumento:**
 - ☐ De la Cruz Chocca, Anahi Brissteh
 - ☐ Guerra Zevallos, Gabriela
 - ☐ Mamani Sarmiento, Jahaira
 - ☐ Ore Gonza, Gabriela Madeleyne
- **Cantidad de ítems del instrumento:**
 - ☐ 24 preguntas
- **Variable a medir con el instrumento:**
 - ☐ La comprensión lectora
- **Sujetos a quienes se le aplicará el instrumento:**
 - ☐ Estudiantes de 4to grado "A"

Variable	Dimensiones	Indicador	Ítem del instrumento		Significado	Puntaje específico	Puntaje máximo	Puntaje por dimensión
Competencia "Lee diversos tipos de textos en	Nivel literal	Recupera información del contenido del texto.	1	¿Qué sucedió cuando el gallo quiso ayudar al perro?	El perro intentaba el canto del gallo una y otra vez.	1	3	24
					El perro tenía que escuchar y repetir hacia el gallo.	0		

su lengua materna".					El perro intento hacer lo mismo y le salió un keké.	2		
					El gallo canto un kikiriki en vez de un ladrido.	3		
			13	¿Qué se sabe de la familia de la madrina?	Tiene tres hijos y vive con sus padres.	1	3	
					Está casada y tiene dos hijos.	3		
					Vive sola con sus hijos en Lima.	2		
					Tiene un hijo y una hija menores que la autora	0		
		Identifica el contexto donde se desarrollan los hechos.	2	¿En qué lugar consigue trabajar el perro?	En el campo	0	3	
					En una granja	3		
					Dentro del gallinero	2		
					En una casa	1		
			14	¿Dónde vive la madrina de la autora?	Lima	2	3	
					Iquitos	3		
					Huancayo	1		
					Quito	0		
		3			El gallo	3	3	

		Identifica información explícita de un personaje.		¿Quién ayudó al perro para que aprenda a ladrar?	El perro	1		
					La granjera	2		
					El zorro	0		
			15	¿Cómo es la forma de vestir de la madrina?	Siempre usa sombrero y pantalón azul.	1	3	
					Usa vestido largo y sandalias.	2		
					Se viste de verde, usa lentes oscuros y sombrero	3		
					Lleva ropa oscura porque trabaja mucho.	0		
		Ordena los hechos del texto de acuerdo con la secuencia cronológica.	4	¿En qué orden suceden los siguientes hechos en el cuento “El perro que no sabía ladrar”?	2 – 3 – 4 – 1	2	3	
					4 – 2 – 1 – 3	0		
					3 – 2 – 4 – 1	1		
					1. El perro hace un kikiriki muy fuerte. 2. El perro llega a la granja a pedir trabajo. 3. El gallo decide	2 – 4 – 3 – 1 3		

				ayudar al perro. 4. La granjera acepta poner a prueba al perro.				
				¿Cuál es el orden correcto de las acciones que realizó la madrina, según el texto? 1. Pasea con la autora por el río. 2. Cocina el almuerzo. 3. Trabaja en la peluquería. 4. Les ofrece comida a todos.	3 - 2 - 4 - 1	3		
					2 - 3 - 4 - 1	2		
					4 - 3 - 2 - 1	1		
	Nivel Inferencial	Identifica ideas implícitas en el contenido del texto	5	¿Por qué el perro se esforzaba en	1 - 4 - 3 - 2	0	3	24
					Porque era un perro perseverante.	1		
					Porque quería cantar como un gallo.	0		

				aprender a ladrar?	Porque quería ser un perro guardián.	3		
					Porque quería que la granjera lo felicitara.	2		
			17	¿Cómo deduces que es la relación entre la autora y su madrina?	La relación es distante, pero respetuosa.	1	3	
					La relación es incómoda entre ellas.	0		
					Hay mucho cariño y disfrutaban pasar tiempo juntas.	3		
					Solo salen a pasear en fechas especiales.	2		
			Especula las causas de los sentimientos o acciones de un personaje basándose en las ideas implícitas del texto.	6	¿Por qué el perro practicaba a escondidas?	No quería que el gallo y sus amigos se burlen de él.	2	3
						No quería demostrar su talento a los gallos del lugar.	0	
		No quería que se enteren de que aún no podía ladrar.				3		
		No quería espantar a los gallos de la granja.				1		
		18		¿Por qué la madrina se siente orgullosa de su trabajo?	Porque su trabajo es valorado por sus clientes.	3	3	
					Porque es dueña de un negocio.	2		

					Porque trabaja muchas horas.	1		
					Porque sus clientes le dan propina.	0		
		Infiere el significado de expresiones del texto considerando el contexto en que se utilizan.	7	¿Qué significa la expresión: “la granjera se rascó la cabeza” al escuchar que el perro no sabía ladrar?	Que la granjera tenía comezón en la cabeza por qué tenía una gran idea.	0	3	
					Que la granjera no entendía por qué el perro no había ladrado aún.	2		
					Que la granjera se sintió confundida o sorprendida por algo inesperado.	3		
					Que la granjera estaba pensando si debía cuidar ella misma el gallinero.	1		
			19	¿Qué quiso decir la autora con "no quedó ni un solo rastro" de la comida?	Que la comida estaba fea.	0	3	
					Que se perdió.	1		
					Que nadie comió.	2		
					Que todos comieron todo.	3		
		Deduce el mensaje del texto a partir de los hechos que se narran.	8	¿Qué enseñanza nos deja el cuento?	Es mejor pedir ayuda que intentar algo solo.	2	3	
					Con esfuerzo y ayuda, se puede cumplir un objetivo.	3		

					No todos los animales sirven para lo mismo.	0		24		
					La perseverancia y la valentía son la clave del éxito.	1				
			20	¿Qué mensaje podemos deducir del texto sobre la importancia de la familia?	Que la familia perfecta es la que vive junta todo el tiempo.	1	3			
					Que los padrinos deben cuidar a sus ahijados siempre.	2				
					Que el cariño y los buenos momentos hacen valiosa una relación familiar.	3				
					Que lo más importante en la familia es la comida.	0				
			Nivel crítico	Reflexiona sobre la intención comunicativa de la autora a partir del contenido del texto.	9	¿Cuál fue el propósito del autor al escribir este texto?	Narrar una historia sobre el esfuerzo, perseverancia y la aceptación de las diferencias.		3	3
							Contar una historia sobre la importancia de perseverar para lograr nuestras metas.		2	
	Describir el comportamiento de un perro común que busca trabajo en el campo.	1								
	Informar sobre el arduo trabajo en las granjas y los riesgos que conlleva.	0								

			21	¿Con qué intención crees que la autora escribió este texto?	Para convencer a los lectores de visitar a su madrina.	1	3	
					Para contar su experiencia con alguien especial.	3		
					Para enseñar cómo cocinar como su madrina.	0		
					Para explicar cómo es la vida en el campo.	2		
		Argumenta una opinión sobre la actitud de un personaje en el texto.	10	Después de leer el cuento, Aranza dice que el perro es empeñoso. Escribe una idea que argumente la opinión de Aranza.	Menciona un argumento claro, que justifica la opinión de Aranza, con una idea específica del texto.	3	3	
					Menciona un argumento, que justifica la opinión de Aranza, en relación con el texto.	2		
					Menciona una idea general, que concuerda con la opinión de Aranza, pero no la justifica.	1		
					No responde o la respuesta no tiene relación con la opinión de Aranza.	0		
			22	¿Qué opinas sobre la forma en que la	La trata con cariño y atención como a su familia.	3	3	
					La trata bien solo porque está de visita.	1		

				madrina trata a la autora?	La trata como a los demás, sin un afecto especial.	0	
					La trata bien porque sus padres son amigos.	2	
			11	¿Crees que el perro fue un buen guardián, aunque no supiera ladrar? ¿Por qué? Usa ejemplos del texto para justificar tu respuesta.	Opina con justificación clara y ejemplos del texto.	3	3
					Opina con algún argumento o ejemplo del texto.	2	
					Opina sin justificar o sin relación clara con el texto.	1	
					No responde o la respuesta no tiene relación.	0	
			23	¿Crees que la madrina es un buen ejemplo de persona? ¿Por qué?	Juicio claro con argumentos basados en el texto y reflexión personal.	3	3
					Juicio claro o con algún argumento o ejemplo.	2	
					Juicio poco claro o sin justificación fuerte.	1	
					No responde o su respuesta no tiene relación.	0	
		Traslada el contenido del texto a su contexto expresando una actitud valorativa a partir de experiencias	12	¿Qué acción podrías aplicar en tu colegio o casa si ves que alguien tiene	Ayudarlo con paciencia, como hizo el gallo con el perro.	3	3
					Animarlo a seguir intentando, aunque no lo ayudes directamente.	2	

		o situaciones personales.		dificultades para hacer algo?	Reírse un poco, pero luego dejar que lo intente solo.	1		
					Ignorarlo porque no es tu responsabilidad.	0		
			24	Si tuvieras una madrina como Elena Vásquez, ¿Qué harías para demostrarle que es importante para ti?	Superficial, sin conexión emocional ni iniciativa.	0	3	
					Muestra algo de reconocimiento, pero es limitado y poco reflexivo.	1		
					Buen gesto, demuestra atención, aunque algo puntual.	2		
					Respuesta reflexiva, empática y coherente con el cariño mostrado en el texto.	3		

TABLA DE PUNTUACIÓN GENERAL

Nivel de logro de la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”

NIVEL ALCANZADO	PUNTAJE
Logrado	60 - 72
Proceso	37 - 59
Inicio	19 - 36
Previo a Inicio	0 - 18

TABLA DE PUNTUACIÓN ESPECÍFICA

Nivel de logro Literal

NIVEL ALCANZADO	PUNTAJE
-----------------	---------

Logrado	21 - 24
Proceso	15 - 20
Inicio	7 - 14
Previo a inicio	0 - 6

Nivel de logro Inferencial

NIVEL ALCANZADO	PUNTAJE
Logrado	21 - 24
Proceso	15 - 20
Inicio	7 - 14
Previo a Inicio	0 - 6

Nivel de logro Crítico

NIVEL ALCANZADO	PUNTAJE
Logrado	21 - 24
Proceso	15 - 20
Inicio	7 - 14
Previo a Inicio	0 - 6

Anexo 3: Tabla de operacionalización de las variables.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones
Aprendizaje dialógico	El intercambio de ideas entre dos o más personas contribuye al enriquecimiento del aprendizaje, ya que a través del diálogo se genera un espacio en el que todos los participantes comparten y valoran sus opiniones respecto a un tema. En este tipo de interacciones, el aprendizaje no se limita a la transmisión de información, sino que se construye colectivamente mediante la escucha activa y el respeto mutuo. En esa línea, según lo citado por Comunidades de Aprendizaje (2023), Aubert et al. señalan que el aprendizaje dialógico se genera en contextos de interacción que fortalecen el aprendizaje instrumental, permiten la construcción de sentido tanto personal como social, y se rigen por principios de solidaridad, igualdad y respeto a la diferencia, entendiendo que esta diversidad no divide, sino que enriquece.	Evaluación mediante la implementación de los siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias en las sesiones de aprendizaje.	Diálogo igualitario
			Inteligencia cultural
			Transformación
Comprensión lectora	La comprensión lectora es la capacidad que tiene una persona para interpretar y construir significados a partir de diversos tipos de textos escritos en su	Evaluación mediante un cuestionario de 24 preguntas,	Nivel Literal

	lengua materna. Esta habilidad implica no solo captar información literal, sino también reflexionar sobre lo leído, establecer relaciones y elaborar nuevas ideas. Según Pinzas (1999, como se citó en Avalos et al., 2022), para lograr una buena comprensión lectora es fundamental haber desarrollado previamente la decodificación. La autora señala que, si el lector no domina este proceso, centrará su esfuerzo en reconocer palabras y no en comprender el contenido del texto, lo que limita significativamente su capacidad para entender lo que lee.	diseñado para medir los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora. Además, se utiliza fichas de comprensión con diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, informativos, entre otros) que permite observar la capacidad del estudiante para extraer información explícita, interpretar contenidos y reflexionar sobre lo leído.	Nivel Inferencial
			Nivel Critico

Anexo 4 Matriz del Juicio de expertos.

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media	DE	V de Aiken	Interpretacion V
item1	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item2	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item3	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item4	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
item5	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item6	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item7	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item8	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO

item9	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item10	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item11	Relevancia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	2	2	2,60	0,55	0,867	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item12	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item13	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item14	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item15	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item16	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item17	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item18	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO

	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item19	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item20	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item21	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item22	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO
item23	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
item24	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VÁLIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,80	0,45	0,933	VÁLIDO

Anexo 5: Alfa de Cronbach

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	Varianza de la suma de los ítem
Estudiante 1	2	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	65,00
Estudiante 2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	66,00
Estudiante 3	1	3	3	0	1	3	2	0	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	59,00
Estudiante 4	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	66,00
Estudiante 5	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	67,00
Estudiante 6	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	64,00
Estudiante 7	2	2	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	65,00
Estudiante 8	0	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	65,00
Estudiante 9	1	3	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	2	2	61,00
Estudiante 10	3	3	3	3	3	3	2	0	3	2	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	1	61,00
Estudiante 11	1	3	3	3	3	1	2	3	0	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	0	0	54,00
Estudiante 12	2	3	3	3	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	63,00
Estudiante 13	0	3	3	0	3	3	2	3	3	1	1	3	0	3	3	2	3	0	3	2	2	1	0	0	44,00

Estudiante 14	0	0	3	0	2	3	2	2	0	2	2	3	3	2	3	3	3	0	3	3	0	0	2	2	43,00
Estudiante 15	1	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	3	3	0	3	1	1	0	3	2	0	0	1	1	44,00
VAR INDIVIDUAL	0,97	0,69	0,00	1,54	0,52	0,54	0,21	1,26	1,07	0,78	0,50	0,00	0,60	0,64	0,00	0,97	0,27	1,64	0,00	0,35	1,12	1,27	1,12	0,95	74,98

Nivel de satisfacción	Valoración
Muy satisfecho	3
Satisfecho	2
Poco satisfecho	1
Insatisfecho	0

Número de item (k)	24
sumatoria de la VAR delos item	17,01
Varianza de la suma de los item	74,98

4)

Cronbach**0,81**

Rangos	Magnitudes
0.81 a 1	Muy alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.02	Muy baja

- 1) $\underline{k}$ 24 1,04
- $k-1$ 23
- 2) $\underline{1 - (S_2)}$ 0,23
- st^2
- 3) Valor absoluto de la sumatoria varianza de los items 0,77

Anexo 6: Cartas de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros(as): Guerra Zevallos, Gabriela, De la cruz Chocca Anahi Brisseth, Mamani Sarmiento, Jahaira y Ore Gonza Gabriela Madeleyne somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Queremos aplicar una propuesta de investigación titulada “Aprendizaje Dialógico para incrementar la comprensión lectora en cuarto grado de educación primaria” aplicada en 4to grado de la sección “A” que inicia desde miércoles 02 de julio hasta el lunes 29 de setiembre del año 2025.

Si usted decide aprobar la solicitud de la aplicación de la investigación, se le pedirá que:

1. En el aula de **4to grado “A”**, la única persona que dictará las sesiones vinculadas a la investigación será la tesista **Gabriela Guerra Zevallos**.
2. La **unidad didáctica** podrá presentar modificaciones de acuerdo con las necesidades de la investigación, manteniendo siempre el enfoque pedagógico correspondiente al grado.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la presente investigación. Esta información será anónima. Los datos personales de las estudiantes no aparecerán en ningún documento del estudio. Asimismo, usted puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin que esto le ocasione perjuicio alguno.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as)

a: 20210047@monterrico.edu.pe o 20210041@monterrico.edu.pe .

Agradecemos su colaboración.

Apruebo voluntariamente la aplicación de la investigación “Aprendizaje Dialógico para incrementar la comprensión lectora en cuarto grado de educación primaria” aplicada en 4to grado de la sección “A” de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón, estoy informada sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

Firma del participante

Lugar y fecha

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros(as): Guerra Zevallos, Gabriela, De la cruz Chocca Anahi Brisseth, Mamani Sarmiento, Jahaira y Ore Gonza Gabriela Madeleyne somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Estamos realizando la investigación “Aprendizaje dialógico para incrementar la comprensión lectora en cuarto grado de educación primaria”.

Que consiste, en primer lugar, aplicar un cuestionario pretest, posteriormente, plantear estrategias que fomenten el diálogo en cada clase de comprensión lectora, y finalmente, aplicar un cuestionario posttest, con el objetivo de comprobar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria.

Si usted accede a que su menor hijo(a) participe en este estudio, se le pedirá que este asista con regularidad a la Institución Educativa.

La información obtenida a través de los cuestionarios permitirá revisar resultados y determinar la eficacia del aprendizaje dialógico en el incremento del nivel de logro de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la presente investigación. Esta información será anónima. Los datos personales de las estudiantes no aparecerán en ningún documento del estudio. Asimismo, usted puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin que esto le ocasione perjuicio alguno.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as) a: 20210047@monterrico.edu.pe o 20210041@monterrico.edu.pe.

Agradecemos su colaboración.

Yo _____ acepto que mi menor hijo(a) _____ participe en esta investigación. Estoy informado sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

Firma del apoderado

Lugar, fecha

ASENTAMIENTO INFORMADO

APRENDIZAJE DIALOGICO PARA INCREMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nosotras De la cruz Chocca Anahi Brisseth, Guerra Zevallos, Gabriela, Mamani Sarmiento, Jahaira y Ore Gonza Gabriela Madeleyne somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Queremos realizar un trabajo sobre “Aprendizaje dialógico para incrementar la comprensión lectora” para el cual te pedimos tu ayuda.

Esta ayuda consistirá en participar de esta estrategia en las clases de comunicación y una serie de pruebas de comprensión lectora.

Toda la información que nos des será confidencial. Esto quiere decir que será secreta y no la compartiremos con nadie, tus respuestas, solo las conocerá este equipo de trabajo.

Hemos conversado sobre esta investigación con tus padres/apoderado y ellos saben que te estamos preguntando a ti también para tu aceptación.

Si aceptas participar tus padres/apoderados también aceptarán. Pero si no deseas tomar parte en la investigación no tiene por qué hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Tu participación es completamente voluntaria.

Si en el transcurso de esta actividad te surgen dudas nos puedes preguntar y nos tomaremos tiempo para explicártelo con todo detalle.

Yo: _____

☐

Si quiero participar

☐

No quiero participar