



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO. ESCUELA OLLAS ARRIBA DE CAPIRA, 2026

PRESENTADO POR:

SILVIA MARTÍNEZ

CÉDULA N.º 4-755-1755

ASESORA:

MGTR. NYDIA ARAÚZ

TRABAJO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2026

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO. ESCUELA OLLAS ARRIBA DE CAPIRA, 2026

Este trabajo ha sido aprobado por Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de Universidad de Panamá en el cumplimiento de los requisitos exigidos para optar por el título de Maestría en Docencia para la Educación Primaria.

HOJA DE EVALUACIÓN

JURADO EVALUADOR

_____	_____
Asesora: Mgtr. Nydia Araúz	**Dra. María Luisa Andrade**

_____

Jurado

DEDICATORIA

Dedico este trabajo primeramente a Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y por acompañarme en cada paso de este camino, brindándome la sabiduría y la perseverancia necesarias para alcanzar esta meta.

A mi familia, por su amor incondicional, comprensión y apoyo constante durante todo este proceso. Gracias por creer en mí, motivarme a seguir adelante y compartir conmigo cada logro alcanzado.

A mis seres queridos, quienes con sus palabras de aliento, paciencia y confianza me inspiraron a superar los desafíos y continuar luchando por mis sueños.

A mis estudiantes, quienes constituyen la razón de mi vocación docente y la motivación para seguir preparándome profesionalmente con el propósito de contribuir a una educación de mayor calidad.

Con gratitud y cariño, dedico este logro a todos aquellos que han sido parte importante de mi vida y que, de una u otra manera, hicieron posible la culminación de esta meta académica.

Silvia Martínez

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más sincero agradecimiento a los docentes de la Maestría en Docencia para la Educación Primaria de la Universidad de Panamá, quienes compartieron sus conocimientos, experiencias y orientaciones, contribuyendo significativamente a mi crecimiento académico y profesional.

De manera especial, agradezco a la profesora asesora Nydia Araúz por su acompañamiento, orientación y apoyo durante el desarrollo de este proyecto de intervención.

A la dirección, personal docente y estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, por su disposición y valiosa colaboración durante la ejecución de este estudio.

A la Universidad de Panamá y a la Facultad de Ciencias de la Educación, por brindarme la oportunidad de fortalecer mi formación profesional y alcanzar esta importante meta académica.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron al desarrollo y culminación exitosa de este trabajo.

A todos, mi más sincera gratitud.

Silvia Martínez

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria iii
Agradecimiento iv
Índice general v
Índice de cuadros vii
Índice de tablas viii
Índice de gráficos ix
Índice de figuras x
Resumen xi
Abstract xii
Introducción 1
CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN 5
1.1. Planteamiento del problema 6
1.2 Preguntas de investigación 11
1.3 Objetivos de la investigación 12
1.3.1 Objetivo general 12
1.3.2 Objetivos específicos 12
1.4 Justificación 13
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL 16
2.1 Antecedentes de investigación 16
2.2 Fundamentos teóricos 26
2.2.1 La comprensión lectora. Definición y características 26
2.2.2 Niveles de la comprensión lectora 29
2.2.3 Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora 30
2.2.4 La comprensión lectora en el tercer grado de educación primaria 32
2.2.5 Características psicoevolutivas del estudiante de tercer grado 32
2.2.6 Estándares de aprendizaje esperados 34
2.2.7 Dificultades frecuentes en el desarrollo lector 37
2.2.8 Estrategias pedagógicas 38
2.2.9 Normas y reglamentaciones 44
2.2.10 Recursos, medios y talleres 45

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 46
3.1 Tipo y diseño de investigación 47
3.2 Definición de las variables 48
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 50
3.4 Universo de estudio, selección y muestra 51
3.5 Bitácora del proyecto de intervención 52
3.6 Plan de análisis 56
3.7 Procedimientos para garantizar aspectos éticos 57
CAPÍTULO IV. EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN 58
CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 72
5.1 Presentación de los resultados 73
5.2 Logros alcanzados 95
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 98
Conclusiones 99
Recomendaciones 102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 104
ANEXOS 110

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro		Pág.
1	Características del proceso lector comprensivo	28
2	Operacionalización de los niveles de la comprensión lectora	30
3	Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora	31
4	Características psicoevolutivas del estudiante de tercer grado y su incidencia en la comprensión lectora	33
5	Contenidos del programa	36
6	Diferencia entre método, técnica, estrategia y actividad	40
7	Estrategias específicas según el nivel de comprensión	41
8	Recursos didácticos para el aula rural	42
9	Normas y reglamentaciones	43
10	Matriz de operacionalización de las variables de estudio	48
11	Articulación de los niveles de comprensión lectora	55
12	Secuencia de la programación de sesiones didácticas	60
13	Cronograma general del proyecto	68
14	Presupuesto	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Pág.
1	Distribuciones estudiantes del tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, según género	74
2	Distribuciones estudiantes del tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, según edad	75
3	Resultados de la pregunta 1 del pretest y postest	76
4	Resultados de la pregunta 2 del pretest y postest	77
5	Resultados de la pregunta 3 del pretest y postest	78
6	Resultados de la pregunta 4 del pretest y postest	80
7	Resultados de la pregunta 5 del pretest y postest	81
8	Resultados de la pregunta 6 del pretest y postest	82
9	Resultados de la pregunta 7 del pretest y postest	84
10	Resultados de la pregunta 8 del pretest y postest	85
11	Resultados de la pregunta 9 del pretest y postest	87
12	Resultados de la pregunta 10 del pretest y postest	88
13	Resultados de la pregunta 11 del pretest y postest	90
14	Consolidado de los resultados de los tres niveles de la comprensión lectora	92

ÍNDICE DE GRÀFICOS

Gráfico		Pág.
1	Promedio de estudiantes del tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, según género	74
2	Promedio de estudiantes del tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, según edad	75
3	Promedio resultados de la pregunta 1 del pretest y postest	76
4	Promedio resultados de la pregunta 2 del pretest y postest	77
5	Promedio resultados de la pregunta 3 del pretest y postest	78
6	Promedio resultados de la pregunta 4 del pretest y postest	80
7	Promedio resultados de la pregunta 5 del pretest y postest	81
8	Promedio resultados de la pregunta 6 del pretest y postest	83
9	Promedio resultados de la pregunta 7 del pretest y postest	84
10	Promedio resultados de la pregunta 8 del pretest y postest	87
11	Promedio resultados de la pregunta 9 del pretest y postest	87
12	Promedio resultados de la pregunta 10 del pretest y postest	89
13	Promedio resultados de la pregunta 11del pretest y postest	90
14	Promedio de los consolidados global/dimensión	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Pág.
1	Representación gráfica de la propuesta	53

RESUMEN

Objetivo: evaluar el efecto de la aplicación de estrategias pedagógicas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, durante el año 2026, mediante un diseño de intervención con medición pretest–postest. **Metodología**: Investigación de enfoque cuantitativo, de tipo aplicada y diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest. Participaron 30 estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira. Se utilizó una Prueba de Comprensión Lectora de 11 ítems organizada en los niveles literal, inferencial y crítico. La intervención se desarrolló mediante ocho sesiones didácticas. Los resultados fueron analizados mediante estadística descriptiva. **Resultados**: El pretest evidenció un desempeño inicial más favorable en la dimensión literal y mayores necesidades en las dimensiones inferencial y crítica. A partir de la aplicación de las estrategias pedagógicas, el postest mostró un desplazamiento de los estudiantes en las tres dimensiones, con incrementos porcentuales de 20 puntos en la dimensión literal, 33.4 en la inferencial y 40 en la crítica. **Conclusión**: La aplicación de las estrategias pedagógicas favoreció el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado, particularmente en la recuperación de información explícita, la elaboración de inferencias y la interpretación global de los textos contextualizados al entorno rural.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias pedagógicas, nivel crítico, nivel inferencial, nivel literal.

ABSTRACT

Objective: To evaluate the effect of applying pedagogical strategies on strengthening the reading comprehension of third-grade students at Ollas Arriba School in Capira during the year 2026 through an intervention design with pretest and posttest measurements. **Methodology:** This study followed a quantitative approach, with an applied research type and a pre-experimental one-group pretest–posttest design. The participants were 30 third-grade students from Ollas Arriba School in Capira. An 11-item Reading Comprehension Test was used, organized into three dimensions: literal, inferential, and critical comprehension. The intervention was implemented through eight instructional sessions. Data were analyzed using descriptive statistics. **Results:** The pretest revealed a more favorable initial performance in the literal dimension and greater needs in the inferential and critical dimensions. Following the implementation of the pedagogical strategies, the posttest showed improvements in all three dimensions, with percentage increases of 20 points in the literal dimension, 33.4 points in the inferential dimension, and 40 points in the critical dimension. **Conclusion:** The application of pedagogical strategies contributed to strengthening the reading comprehension of third-grade students, particularly in retrieving explicit information, making inferences, and developing a global interpretation of texts contextualized to the rural environment.

.

Keywords: reading comprehension, pedagogical strategies, critical level, inferential level, literal level.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales del proceso educativo en la educación primaria, representa la base sobre la cual se construyen los aprendizajes de las demás áreas del conocimiento. Esta no se reduce a decodificar signos lingüísticos, sino que implica la capacidad del estudiante para construir significados, establecer relaciones entre ideas, formular inferencias, valorar críticamente la información y emplear los textos como instrumentos para pensar, aprender y participar socialmente.

En la educación primaria, su fortalecimiento es de interés, debido a que en los primeros grados se consolidan las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas necesarias para avanzar hacia aprendizajes más complejos.

Los resultados de evaluaciones estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la UNESCO han evidenciado que los estudiantes de educación primaria tanto en países de la región como en Panamá, presentan dificultades en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, repercutiendo directamente en el rendimiento académico, motivación hacia el aprendizaje y en el desarrollo de competencias comunicativas necesarias para la vida ciudadana.

En este escenario, se consideran las escuelas ubicadas en zonas rurales del país quienes enfrentan condiciones particulares que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Entre estos aspectos se encuentran las características socioeconómicas de los estudiantes, la disponibilidad de recursos didácticos, las prácticas pedagógicas empleadas en el aula y el grado de implementación de estrategias innovadoras orientadas al fortalecimiento de la lectura comprensiva.

A partir de estas consideraciones, surgió la necesidad de indagar la realidad de la Escuela Ollas Arriba de Capira, a fin de reconocer las necesidades lectoras de los estudiantes de tercer grado y establecer una intervención pedagógica ajustada a su contexto.

De allí que esta investigación, titulada Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026, se desarrolló bajo la modalidad de proyecto de intervención proponiéndose evaluar el efecto de la aplicación de estrategias pedagógicas en el fortalecimiento de la comprensión lectora, considerando las dimensiones literal, inferencial y crítica, mediante una medición inicial y una posterior a la intervención.

El estudio partió de un diagnóstico del nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes, identificando sus principales necesidades y orientando el diseño de estrategias pedagógicas que, posteriormente, fueron aplicadas mediante sesiones didácticas dirigidas a promover la participación, interpretación de textos, formulación de inferencias, el análisis de ideas y la valoración crítica de la información leída.

Metodológicamente, la investigación contempló una lógica de intervención con medición pretest–postest permitiendo contrastar los niveles de comprensión lectora antes y después de la aplicación de las estrategias pedagógicas. Esta estructura resultó coherente, ya que no solo se buscó describir la situación educativa, sino también implementar una acción pedagógica orientada a mejorar una competencia básica para el aprendizaje en educación primaria.

Por otra parte, el documento investigativo se organizó de acuerdo con lo contemplado por la Universidad de Panamá en su normativo:

Capítulo I, Aspectos generales de la investigación, en el cual se delimitó el problema, las preguntas de investigación, los objetivo general y específicos, así como la justificación, permitiendo comprender la necesidad de la intervención pedagógica en el contexto escolar seleccionado.

Capítulo II, Marco referencial, ofreció el respaldo teórico, conceptual y normativo para interpretar la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, sus dimensiones, los enfoques didácticos contemporáneos, las estrategias pedagógicas pertinentes y el rol del docente como mediador del proceso lector.

Capítulo III, Marco metodológico, presentó la ruta metodológica que hizo posible diseñar, aplicar y evaluar la intervención pedagógica con criterios de rigor, validez y ética investigativa, propios de un proyecto de intervención educativa.

Capítulo IV, Ejecución de la intervención, contiene el desarrollo de las estrategias pedagógicas, donde la planificación didáctica y las sesiones de aplicación se convirtieron en el aporte práctico y transformador del estudio.

Capítulo V, Presentación y análisis de los resultados, expuso y analizó los resultados obtenidos en el pretest y el postest, con el propósito de valorar el alcance de la intervención y su contribución al fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado. Finalmente, se incluyeron las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I.

ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La comprensión lectora constituye una competencia decisiva en la educación primaria, especialmente porque en esta etapa se consolidan las bases que permiten al estudiante aprender con mayor autonomía. Sin embargo, leer no significa pronunciar palabras o reconocer signos escritos; supone comprender el sentido del texto, organizar la información, establecer relaciones, inferir significados y asumir una posición frente a lo leído (Berrio et al., 2025).

Cuando estas habilidades no se desarrollan oportunamente, las dificultades comienzan a reflejarse no solo en el área de español, sino también en el aprendizaje de las demás asignaturas. Esta situación adquiere importancia en el tercer grado, debido a que el estudiante transita hacia una etapa en la que necesita utilizar la lectura como medio para comprender contenidos, resolver actividades escolares y participar con mayor seguridad en los procesos de aprendizajes.

A nivel internacional, la preocupación por la lectura comprensiva ha sido ampliamente documentada. El Banco Mundial utilizó el concepto de *pobreza de aprendizajes* para referirse a la proporción de niños que, alrededor de los 10 años, no logran leer y comprender un texto simple (Duarte y Cotto, 2021). Este indicador permite dimensionar y mostrar que las debilidades lectoras tempranas pueden limitar el avance escolar y profundizar desigualdades educativas desde la infancia.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), en América Latina y el Caribe cuatro de cada cinco niños y niñas presentan dificultades para alcanzar los niveles mínimos de comprensión lectora. Esta situación refleja una pérdida educativa que trasciende el desempeño individual del estudiante,

relacionándose con la forma en que se enseña la lectura, el acompañamiento que reciben los niños y las oportunidades que tienen para desarrollar habilidades lectoras en contextos escolares y familiares.

Por ello, se hace necesario revisar las prácticas pedagógicas que acompañan el proceso lector, así como las estrategias que favorecen el tránsito del estudiante desde la identificación de información hacia el logro de la inferencia, la interpretación y la valoración crítica de lo leído.

En Panamá, las dificultades en comprensión lectora durante la educación primaria han quedado reflejadas en evaluaciones regionales aplicadas al sistema educativo. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), coordinado por la UNESCO a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, evaluó a estudiantes de tercer y sexto grado en áreas fundamentales como Lectura, Escritura y Matemática.

Por su alcance y grado escolar que analiza, esta medición permitió dimensionar el problema lector desde los primeros años de escolaridad, etapa en la que el estudiante comienza a utilizar la lectura como herramienta para aprender y no solo como ejercicio de reconocimiento de palabras.

Los resultados nacionales del ERCE 2019 evidenciaron una situación en la Lectura de tercer grado en el que solo el (41,1 %) de los estudiantes alcanzó o superó el Nivel II de desempeño; mientras que el promedio regional fue de (55,7 %). Esta diferencia ubicó al país con 14,6 puntos por debajo del promedio de América Latina y el Caribe en el nivel mínimo esperado para ese grado. Además, (62 %) se concentró en el Nivel I, asociado con tareas lectoras de menor complejidad y de dominio limitado en las habilidades evaluadas (UNESCO, 2021).

El panorama posterior mostrado en el ERCE, aplicado en el período 2023-2024, reportó avances en Lectura de tercer grado respecto al ERCE 2019. En esta medición, los estudiantes que alcanzaron o superaron el nivel mínimo pasaron de (41,1 %) al (49 %), lo que representaba una mejora de 7,9 puntos. Sin embargo, el mismo informe señala que el (51 %) permanecía en el Nivel I, por debajo del desempeño esperado en Lectura (MEDUCA, 2025).

Estos datos permiten reconocer que se han dado señales de recuperación; sin embargo, la comprensión lectora continúa siendo una dificultad vigente en la educación primaria, ya que los estudiantes aún no alcanzan los desempeños mínimos requeridos para su grado escolar.

A esta evidencia se suman datos del Ministerio de Educación (MEDUCA) a través el Programa Nacional de Lectura Aprendamos Todos a Leer (ATAL) orientando al fortalecimiento de la lectura y lectoescritura en los primeros grados de primaria. Los resultados del pilotaje diagnóstico revelaron que las principales debilidades detectadas fueron la escritura y la comprensión lectora, especialmente en estudiantes de primero, segundo y tercer grado.

Esto permite advertir que, aunque existen programas, guías y materiales de apoyo, las dificultades lectoras persisten y requieren ser atendidas desde la práctica del aula con estrategias ajustadas al nivel de los estudiantes. Señala Navarro (2024) que “la comprensión lectora depende de la calidad de la mediación docente, de la manera en que se orienta la lectura, del tipo de preguntas que se formulan, de las oportunidades que tienen los estudiantes para dialogar sobre los textos y de la continuidad de las actividades antes, durante y después de leer” (p.12).

De ahí que la situación no está solamente en que los niños lean, sino en que la lectura se trabaje como un proceso guiado de comprensión, interpretación y producción con sentido. Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore (2025), afirman que el rendimiento lector en primaria depende de la interacción entre habilidades lingüísticas y procesos de decodificación; sinergia que admite entender la razón por la que el estudiante puede leer palabras, pero no necesariamente comprender el texto.

Estas dificultades adquieren mayor complejidad en escuelas ubicadas en contextos rurales, donde las barreras educativas no dependen solo del desempeño individual del estudiante, sino también de condiciones materiales, pedagógicas y socioculturales que influyen en su permanencia, participación y aprendizaje (Pérez, 2023).

En esta línea, la comprensión lectora en la escuela primaria rural debe analizarse desde las condiciones propias del territorio, debido a que el aprendizaje lector no depende únicamente del trabajo escolar, sino también de las oportunidades de acompañamiento, acceso a materiales y continuidad pedagógica que rodean al estudiante (Salgado, 2025). Desde esta perspectiva, la ruralidad no se asume como una limitación en sí misma, sino como un escenario que exige estrategias lectoras contextualizadas, sostenidas y cercanas a la realidad sociocultural de los niños.

En estas realidades se inscribe la Escuela Ollas Arriba, ubicada en el corregimiento de Ollas Arriba, distrito de Capira, provincia de Panamá Oeste, atendiendo a estudiantes provenientes de comunidades rurales del entorno. Hasta el momento, no se cuenta con estudios publicados ni con datos desagregados del centro educativo en las evaluaciones nacionales aplicadas por MEDUCA, constituyendo un

vacío informativo para conocer con precisión el estado de la comprensión lectora en sus estudiantes de tercer grado.

Este vacío adquiere importancia al considerar la trayectoria escolar del grupo que cursa tercer grado en el período 2026, quienes iniciaron sus primeros aprendizajes en una fase atravesada por interrupciones educativas asociadas a la pandemia por Covid-19 y, posteriormente, por suspensiones parciales de clases derivadas de eventos sociales ocurridos en el país.

Tales circunstancias pudieron afectar la continuidad de los aprendizajes iniciales de lectura, etapa en la que la mediación docente presencial, la práctica sostenida y el acompañamiento cercano resultan esenciales. Sin asumir estas condiciones como causa única de las posibles dificultades lectoras, sí constituyen un antecedente contextual que justifica valorar con mayor rigor el nivel actual de comprensión lectora del grupo.

En correspondencia con lo anterior, desde la práctica pedagógica cotidiana en el tercer grado, los registros diarios del docente han permitido advertir indicios relacionados con posibles dificultades en la comprensión lectora. Estas observaciones, aunque aún no constituyen evidencia científica concluyente, señalan situaciones recurrentes que ameritan ser revisadas, tales como: ante las prácticas de lectura, en el estudiante se aprecian respuestas incompletas o imprecisas ante preguntas sobre información del texto leído; dificultades para establecer relaciones de causa y efecto; y, escasa producción de opiniones o juicios a partir del contenido trabajado.

Por ello, se hace necesario valorar de manera formal el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y determinar si la aplicación de estrategias pedagógicas contribuye a fortalecer sus desempeños en los niveles literal, inferencial y crítico.

1.2 Preguntas de investigación

Es así como, en atención a los planteamientos y situaciones expresadas surgen las interrogantes que orientan esta investigación.

1.2.1 Pregunta general

¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, mediante la implementación de estrategias pedagógicas durante el año lectivo 2026?

1.2.2 Preguntas específicas

- ¿Cuál es el estado inicial y necesidades de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, mediante la aplicación del pretest?
- ¿Qué estrategias pedagógicas, fundamentadas en los hallazgos diagnosticados y en los referentes teóricos sobre comprensión lectora en educación primaria, deben diseñarse para atender las necesidades identificadas en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira?
- ¿Cómo se implementan las estrategias pedagógicas en los estudiantes de tercer grado mediante sesiones didácticas estructuradas en los momentos antes, durante y después de la lectura?
- ¿Qué diferencias se evidencian en los niveles de comprensión lectora alcanzadas por los estudiantes antes y después de la aplicación de las estrategias pedagógicas, según el análisis descriptivo de los resultados del pretest y el postest?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico mediante la aplicación de estrategias pedagógicas en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, durante el año lectivo 2026.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado mediante la aplicación de un pretest.
- Diseñar estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.
- Implementar las estrategias pedagógicas en los estudiantes de tercer grado mediante sesiones didácticas estructuradas en los momentos antes, durante y después de la lectura.
- Comparar los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes antes y después de la aplicación de las estrategias pedagógicas.

1.4 Justificación

La comprensión lectora en los primeros años de la educación primaria constituye una de las competencias sobre las cuales se construyen los aprendizajes posteriores del estudiante. Las evidencias presentadas en el planteamiento del problema confirman que existe un déficit documentado en esta, particularmente en el tercer grado y en escuelas ubicadas en contextos rurales del país.

Frente a esta realidad, el proyecto encuentra su justificación en la necesidad de generar evidencia real situada sobre el efecto de una intervención pedagógica focalizada en la Escuela Ollas Arriba de Capira, donde hasta la fecha no se cuenta con estudios publicados que documenten el nivel lector de su población estudiantil.

En cuanto a la relevancia social, responde a una necesidad vigente del sistema educativo panameño orientada al fortalecimiento de los aprendizajes lectores de los estudiantes de educación primaria, en cumplimiento de la meta 4.1 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que establece la obligación de garantizar que todos los niños y niñas alcancen niveles mínimos de competencia en lectura al término de la educación primaria.

Los beneficiarios directos son los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, quienes reciben una intervención pedagógica diseñada para sus necesidades lectoras. Los beneficiarios indirectos son los docentes del centro educativo, quienes dispondrán de una propuesta validada para su aplicación posterior, y la comunidad educativa del corregimiento de Ollas Arriba, que verá fortalecidos los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

De tal manera que, en un contexto rural donde los recursos didácticos complementarios son limitados y las brechas de logro lector documentadas en el ERCE 2019 son particularmente marcadas, una intervención de este tipo contribuye a la reducción de la desigualdad educativa territorial.

Sobre la conveniencia y pertinencia temporal del proyecto se fundamenta en que los estudiantes que cursan tercer grado en el 2026 iniciaron su escolaridad en el período de mayor afectación de los aprendizajes lectores, lo cual hace especialmente conveniente diseñar intervenciones que aborden estos vacíos antes de su consolidación.

Por otra parte, el alineamiento con los programas nacionales en curso, particularmente con Aprendamos Todos a Leer y con el Plan Nacional de Lectura impulsados por el Ministerio de Educación, frente a los cuales este proyecto opera como una propuesta complementaria y focalizada, no sustitutiva. Además, el diseño pretest-postest convierte este proyecto en un estudio de aula que permite generar evidencia sobre los aprendizajes reales de los estudiantes participantes.

Desde la práctica docente, se ofrece una propuesta pedagógica estructurada en sesiones didácticas que puede ser apropiada por los docentes del centro educativo para sostener la intervención más allá del período de aplicación del estudio, y pueden ser adaptados por escuelas rurales del distrito de Capira y de la provincia de Panamá Oeste que enfrenten dificultades lectoras similares.

Como valor teórico, contribuye al campo de la investigación educativa aportando evidencia sobre el efecto de una intervención pedagógica fundamentada en los aportes de Solé, Pinzas y Cassany en una población escolar rural del distrito de Capira, contexto que ha estado ausente de la investigación nacional reciente sobre

comprensión lectora. Además, documenta el comportamiento de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, permitiendo identificar a las que responden con mayor sensibilidad a una intervención de corta duración.

Así también, se integran referentes teóricos sobre la lectura como proceso metacognitivo que articula la teoría con la práctica de aula, constituyendo un aporte para la formación de futuros docentes investigadores en la Maestría en Docencia para la Educación Primaria de la Universidad de Panamá, en la línea de investigación Calidad de la educación y construcción de una sociedad sostenible.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes de investigación

Los antecedentes investigativos se organizaron en función de su pertinencia con las variables de estudio: estrategias pedagógicas y comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítica y de su correspondencia con estudiantes de educación primaria, particularmente de tercer grado.

2.1.1 Antecedentes investigativos internacionales:

Berrio et al. (2025), en su estudio Propuesta pedagógica para fortalecer las competencias lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Pedro Castellan, plantearon como objetivo analizar el aporte de las estrategias pedagógicas en el fortalecimiento de la comprensión lectora considerando los niveles sustentados en los modelos de Solé y Pinzás. Metodológicamente desarrollaron un estudio con enfoque cualitativo de tipo descriptivo, sustentado en revisión documental y análisis de prácticas pedagógicas.

Los autores concluyeron que las estrategias pedagógicas, cuando son organizadas, planificadas y mediadas intencionalmente por el docente, contribuyen al desarrollo de los tres niveles de comprensión literal, inferencial y crítico y, a la construcción del lector activo, capaz de aportar más información de la que el texto contiene mediante la activación de su conocimiento del mundo y de sus expectativas lingüísticas.

Este antecedente aporta al proyecto la fundamentación psicolingüística del lector como sujeto activo y constituye un referente conceptual para integrar la lectura como acto de predicción, verificación y construcción de significados.

Salgado (2025), en su investigación Comprensión lectora: perspectivas desde la escuela primaria rural y la postpandemia, planteó como objetivo analizar el comportamiento de la comprensión lectora en el contexto de la escuela primaria rural durante el período postpandemia, identificando los tipos de estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes y los factores que influyen en el aprendizaje del estudiante en este escenario educativo particular.

Metodológicamente correspondió a una investigación documental con diseño bibliográfico, en la que se articularon los hallazgos en torno a tres ejes: definición y alcance de la comprensión lectora, tipos de estrategias pedagógicas implementadas en el aula rural e impacto postpandemia sobre el rendimiento académico.

Entre las conclusiones se identificó una creciente participación de la comunidad investigativa latinoamericana en torno al estudio de la comprensión lectora, lo que refleja la prioridad pedagógica que ha adquirido esta competencia en la región. Asimismo, se subrayó la relevancia que esta temática ha adquirido en las instituciones educativas rurales, debido al complejo panorama de bajos rendimientos académicos agravado por las condiciones estructurales propias de la ruralidad.

El autor sostiene que la comprensión textual es una de las falencias que más preocupación genera en el entorno educativo del estudiante de básica primaria, situación que se agrava cuando el contexto educativo es rural.

Este antecedente resulta de interés para la fundamentación contextual del proyecto, ya que valida la decisión metodológica de focalizar la intervención en una escuela rural y respalda el rol del docente como mediador del proceso lector, principio articulador del diseño de las estrategias pedagógicas propuestas.

Molina-Jiménez et al. (2023) en su estudio Estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora en 3er grado de nivel primaria, durante el ciclo escolar 2021-2022 en la Escuela Primaria María Enriqueta Camarillo y Roa, municipio de Nezahualcóyotl, México, planteando como objetivo demostrar la manera en que las estrategias didácticas favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel académico intervenido.

Metodológicamente, asumió el enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, incluyendo un diagnóstico inicial mediante instrumentos de aproximación a la realidad educativa, la fundamentación teórica desde las Inteligencias Múltiples de Gardner y la pedagogía para la vida de Freinet, y el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención para fortalecer la comprensión de textos.

Como conclusiones, el estudio evidenció que las estrategias didácticas centradas en la diversidad de inteligencias y en la lectura contextualizada favorecen significativamente la comprensión lectora en tercer grado, particularmente cuando se acompañan de actividades de exploración de textos informativos y narrativos. La autora destacó que el rol mediador del docente y la planificación intencionada de las sesiones constituyen factores determinantes para que los estudiantes transiten del reconocimiento literal hacia la interpretación inferencial y crítica.

El aporte al estudio está en confirmar la pertinencia del tercer grado como nivel crítico para la consolidación de la comprensión lectora, fundamentando la necesidad de un diagnóstico previo al diseño de la propuesta, y aportando criterios pedagógicos para la planificación de sesiones didácticas.

Aguilar y Martínez (2021) en su investigación Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado del Centro

Cristiano El Buen Pastor, departamento de Masaya, Nicaragua, teniendo como objetivo: proponer estrategias didácticas que respondieran a las necesidades de comprensión lectora identificadas en la población estudiantil objeto de estudio conformada por 30 niños y niñas. La metodología utilizada fue de tipo mixta, de campo, con diseño descriptivo.

Como conclusiones las autoras afirman que la principal necesidad pedagógica identificada era el desarrollo formal de la comprensión lectora, y que el rezago detectado no se resolvía con la sola exposición a textos, sino mediante una secuencia didáctica intencionada en tres momentos antes, durante y después de la lectura. Asimismo, evidenciaron que los docentes requerían fortalecimiento en la selección de estrategias acordes a los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión.

En cuanto al aporte, este antecedente contribuye con la evidencia metodológica sobre la pertinencia de iniciar la intervención con un diagnóstico previo, criterio que coincide con este proyecto. Adicionalmente, valida la estructura de secuencia didáctica organizada en los tres momentos de la lectura sirviendo de referente teórico-práctico para el diseño de las estrategias pedagógicas en la Escuela Ollas Arriba de Capira.

Avendaño (2020) en su trabajo Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria, tuvo como objetivo determinar la influencia de la aplicación de las estrategias de lectura de Isabel Solé en el desarrollo de los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

Para ello, metodológicamente aplicó un diseño cuasiexperimental con grupos de control y experimental, conformados de manera no probabilística. El grupo de control estuvo integrado por 31 estudiantes y el experimental por 35. Se aplicó un pretest y un

postest, intercalados con diez sesiones de aprendizaje basadas en las estrategias de Solé organizadas en los tres momentos de la lectura.

Como conclusiones demostraron que la aplicación de las estrategias didácticas de Solé influyó significativamente en el desarrollo de los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora del grupo experimental. El diagnóstico inicial reveló que el 94,3 % de los estudiantes se ubicaba en nivel inicial en comprensión inferencial, dato que disminuyó sustancialmente tras la intervención. De tal manera, que se estimó que la mediación docente en los tres momentos del proceso lector resulta determinante para el desarrollo de las dimensiones superiores de la comprensión.

En cuanto al aporte al estudio, este antecedente constituye un referente al diseño metodológico propuesto para la investigación, en tanto valida la pertinencia y eficacia de la medición pretest-postest aplicado a estudiantes de educación primaria. Por lo que, la coincidencia metodológica permite anticipar resultados verificables y proporciona un protocolo de análisis estadístico ya probado en contexto latinoamericano.

2.1.2 Antecedentes investigativos nacionales

D'Alfonso et al. (2025) en su estudio Enseñanza de la lectoescritura en Panamá: retos en prácticas y ambientes, planteó como objetivo describir y comparar el ambiente y las prácticas pedagógicas de docentes de español de segundo y cuarto grado de escuelas públicas y privadas en las provincias de Panamá y Panamá Oeste, en relación con la enseñanza de la lectoescritura. Para ello, asumió un tipo de investigación mixta utilizando como rúbrica ELLCO K-3 (Early Language and Literacy

Classroom Observation), complementada con notas de campo para profundizar en las prácticas docentes.

Como conclusiones, las autoras encontraron evidencia limitada de un ambiente de alta calidad o de prácticas efectivas recomendadas por la literatura especializada. Por otra parte, los puntajes de escuelas públicas y privadas fueron similares, ligeramente por debajo de 2 en la escala referida. Las prácticas docentes alineadas al desarrollo efectivo de la lectoescritura estuvieron mayoritariamente ausentes en ambos tipos de escuela. Se identificaron como retos centrales la formación docente, la disponibilidad de recursos en el aula y la planificación intencionada de actividades lectoras.

Como aporte al estudio constituye un antecedente actualizado sobre las prácticas pedagógicas en torno a la lectoescritura en la provincia de Panamá Oeste, donde se localiza la Escuela Ollas Arriba de Capira. Sus hallazgos respaldan la necesidad de diseñar e implementar intervenciones pedagógicas focalizadas que aborden directamente las prácticas de aula, en coherencia con los objetivos del proyecto.

Delgado (2025) en su investigación Las tecnologías una herramienta que facilita la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria, como objetivo plantea analizar el papel de las herramientas tecnológicas como mediadoras del proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria, en el contexto educativo actual.

Metodología es una investigación descriptiva con revisión documental y análisis de prácticas pedagógicas en aulas de educación básica. Se examinaron los aportes de la integración tecnológica como recurso didáctico para la mediación lectora,

identificando los beneficios pedagógicos asociados al acceso a información, la retención de contenidos y la presentación multimodal de textos.

Como conclusiones se planteó que el déficit en comprensión lectora constituye uno de los principales problemas pedagógicos actuales en la educación básica, y que las estrategias didácticas mediadas por recursos tecnológicos pueden contribuir a su superación cuando se integran intencionalmente en la planificación docente.

El autor destacó que la sola disponibilidad de tecnología no garantiza mejoras lectoras, y que el efecto positivo se produce únicamente cuando el docente diseña secuencias didácticas con propósito comunicativo y comprensivo.

En cuanto al aporte este antecedente ofrece un referente nacional reciente que confirma la centralidad de la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora. Si bien el enfoque tecnológico no es el eje central del estudio, sus conclusiones respaldan el principio metodológico que sostiene esta investigación: las estrategias pedagógicas producen efectos sobre la comprensión lectora únicamente cuando se aplican de manera organizada, planificada y mediada por el docente.

Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore (2025), en su trabajo Habilidades lingüísticas y rendimiento lector en estudiantes panameños de primaria, tuvieron como objetivo analizar la relación entre las habilidades lingüísticas y los procesos de decodificación y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de la República de Panamá. Metodológicamente desarrollaron un estudio cuantitativo correlacional, con aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes de los primeros grados.

Concluyeron que el rendimiento lector en primaria depende de la interacción entre habilidades lingüísticas y procesos de decodificación, sinergia que permite

explicar la razón por la cual el estudiante puede leer palabras sin necesariamente comprender el texto. Este antecedente aporta al proyecto la fundamentación nacional reciente sobre la necesidad de articular el desarrollo de las habilidades lingüísticas con la enseñanza explícita de la comprensión, principio que orienta el diseño de las sesiones didácticas en los tres momentos del proceso lector.

Gómez (2024) en su estudio Cuentos dramatizados como estrategia didáctica en el aula y el mejoramiento de comprensión lectora en los estudiantes de 3° en el C.E.B.G. Santa Fe, planteando como objetivo evaluar el efecto de los cuentos dramatizados como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes indicados. Metodológicamente consideró un proyecto de intervención pedagógica con diseño cuasiexperimental, que incluyó la aplicación de un instrumento diagnóstico inicial, la implementación de una secuencia de sesiones didácticas basadas en cuentos dramatizados, y la aplicación de un instrumento de evaluación final para contrastar resultados.

Como conclusiones, la autora demostró que la estrategia de cuentos dramatizados favoreció significativamente la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial, y en menor proporción el nivel crítico, en los estudiantes participantes. Además, que la teatralización de textos narrativos contribuye al desarrollo de habilidades comprensivas, en tanto incorpora elementos motivacionales, corporales y dialógicos que enriquecen la mediación lectora.

El aporte al estudio además que coincide en el grado escolar (tercero), el diseño metodológico, contribuye en los referentes para la estructura del instrumento de diagnóstico, la organización de las sesiones didácticas y el protocolo de evaluación de

resultados, ofreciendo además como evidencia local de que las intervenciones focalizadas en tercer grado producen efectos medibles sobre la comprensión lectora.

Pérez (2023), en su estudio Diagnóstico de la comprensión lectora a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación básica general, planteó como objetivo describir las condiciones materiales, pedagógicas y socioculturales que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en escuelas rural en el país. Metodológicamente desarrolló una investigación de campo, con enfoque cualitativo y diseño descriptivo, mediante observación participante y entrevistas a docentes.

Concluyó que las barreras educativas en las escuelas rurales no dependen únicamente del desempeño individual del estudiante, sino también de condiciones que influyen en su permanencia, participación y aprendizaje; entre estas se destacan la limitada dotación de recursos didácticos, la formación docente diferenciada y la discontinuidad pedagógica derivada de factores externos al aula.

Este antecedente fundamenta la pertinencia de focalizar el proyecto en una escuela rural del distrito de Capira y respalda la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las condiciones materiales y socioculturales del entorno.

La revisión de los antecedentes permitió identificar intervenciones documentadas desarrolladas en su mayoría en contextos urbanos, estudios descriptivos sin medición experimental del efecto pedagógico. Sin embargo, en conjunto, estos antecedentes aportan al estudio referentes teóricos, criterios metodológicos, secuencias didácticas y evidencia regional sobre la pertinencia de fortalecer la comprensión lectora desde el tercer grado de primaria.

2.2 Fundamentos teóricos

Se corresponde con la revisión de la literatura para profundizar en las variables de estudio.

2.2.1 La comprensión lectora. Definición y características

La comprensión lectora constituye una competencia que articula procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y socioculturales, cuya conceptualización ha evolucionado desde una concepción reproductiva hacia una visión interactiva, constructiva y metacognitiva del acto lector.

Solé (2020) la define como “un proceso activo de construcción de significados que el lector elabora a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y los propósitos que orientan la lectura (p.12). Para esta autora, leer no consiste en extraer un significado preexistente en el texto, sino en construirlo mediante un trabajo cognitivo intencionado que se despliega antes, durante y después de la lectura.

Por otra parte, afirma que la comprensión depende de la capacidad del lector para activar esquemas de conocimiento previos, formular hipótesis, verificar predicciones y regular su propio proceso lector mediante estrategias específicas Solé,(2020). En esta perspectiva, la lectura comprensiva es una práctica estratégica y autorregulada que se enseña y se aprende, no una habilidad que se adquiere espontáneamente con la decodificación.

Para Pinzas citado por Delgado (2025) la concibe como “un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo, mediante el cual el lector elabora una interpretación coherente del texto a partir de la integración entre la información textual

y sus conocimientos previos" (p.9). El autor enfatiza que la comprensión no se reduce a recordar lo leído, sino que implica construir una representación mental del contenido, monitorear su propio juicio y aplicar estrategias correctivas cuando se identifican fallos en el proceso. En este sentido se Pinzas distingue tres niveles progresivos literal, inferencial y crítico que constituyen una jerarquía de profundidad comprensiva.

En otra línea Cassany (2021) propone una visión sociocultural de la comprensión lectora, ampliando la mirada cognitiva hacia las prácticas letradas situadas en contextos sociales específicos. Para este autor, comprender un texto implica "no solo decodificar y construir significados, sino también identificar la ideología subyacente, las intenciones del autor, los contextos de producción y los efectos discursivos del texto sobre el lector" (p.14). El autor distingue tres planos de la lectura: leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer detrás de las líneas (comprensión crítica).

Desde la psicolingüística, Smith citado por Berrio et al. (2025) sostienen que "es un proceso de construcción de significados en el que el lector aporta más información de la que el texto contiene, mediante la activación de su conocimiento del mundo y de sus expectativas lingüísticas" (p.10). Para este autor, la lectura es fundamentalmente un acto de predicción y verificación de hipótesis, no una identificación secuencial de palabras.

En la misma línea, Navarro (2024) caracteriza la lectura como "un juego psicolingüístico de adivinanzas, proceso en el cual el lector selecciona, anticipa y confirma información del texto guiado por su competencia lingüística y por el contexto comunicativo" (p.8). Por lo que, concibe al lector como sujeto activo y no como receptor pasivo del texto.

De esta manera, a pesar de las diferencias de las visiones de los autores referidos convergen en la concepción del lector como sujeto activo en la construcción del significado, el reconocimiento del papel determinante de los conocimientos previos, la importancia de la mediación docente intencionada y la concepción de la lectura como un proceso desplegado en momentos sucesivos y no como un acto puntual.

Con referencia a las características del proceso lector comprensivo estas se articulan durante el acto de leer y configuran la naturaleza misma del comportamiento comprensivo, tal como se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1

Características del proceso lector comprensivo

Característica	Significado
Proceso constructivo	El lector no extrae el significado del texto, sino que lo construye mediante la interacción entre la información textual y sus conocimientos previos, dando lugar a una representación mental propia del contenido.
Proceso interactivo	La comprensión surge del diálogo simultáneo entre los aportes del texto (información explícita, estructura, vocabulario) y los aportes del lector (esquemas previos, propósito lector, contexto cultural).
Proceso estratégico	El lector competente utiliza, de manera intencionada y flexible, procedimientos que le permiten formular hipótesis, monitorear la comprensión, identificar dificultades y aplicar acciones correctivas durante la lectura.
Proceso metacognitivo	El lector reflexiona sobre su propio proceso de comprensión, evaluando lo que ha entendido, identificando lagunas o errores y regulando conscientemente las estrategias para superarlos.

Nota. Tomado de Berrio et al. (2025); Navarro (2024)

Estas características son atributos simultáneos del lector comprensivo, y su desarrollo intencionado en el aula constituye uno retos pedagógicos en la educación primaria, particularmente en el tercer grado, donde el estudiante se encuentra en transición hacia una lectura comprensiva y autorregulada.

2.2.2 Niveles de la comprensión lectora

Los niveles de la comprensión lectora se refieren a los grados progresivos mediante los cuales el estudiante procesa, interpreta y valora la información contenida en un texto. Estos permiten reconocer si el lector identifica datos explícitos, establece relaciones implícitas o emite juicios fundamentados sobre lo leído (Pérez, 2023), por lo que constituyen una base para valorar el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria.

- Nivel literal: corresponde a la comprensión de la información explícitamente contenida en el texto. En este, el estudiante reconoce, localiza y recupera datos presentes en el texto sin necesidad de elaborar inferencias complejas (Salgado, 2025). Constituye la base sobre la cual se construyen los niveles superiores de comprensión y, en el tercer grado de primaria, su consolidación es condición para el desarrollo lector posterior.
- Nivel inferencial implica la construcción de significados que no se encuentran explícitos en el texto, mediante la articulación de la información textual con los conocimientos previos del lector (Solé, 2020). Por lo que, exige al lector ir más allá de lo evidente para formular hipótesis, deducir relaciones y completar la representación mental del contenido leído.

- Nivel crítico, también denominado valorativo o crítico-reflexivo, supone la capacidad del lector para emitir juicios, valorar la información del texto y contrastarla con sus propios conocimientos, experiencias o valores Cassany (2021). Esto implica identificar la intención del autor, las ideologías subyacentes y los efectos del discurso sobre el lector.

En el cuadro 2 se presenta los indicadores observables en función de cada uno de los niveles de comprensión.

Cuadro 2

Operacionalización de los niveles de la comprensión lectora

Nivel	Indicadores
Literal	Identificación de personajes, lugares, tiempo, hechos, secuencia de eventos y vocabulario textual
Inferencial	Deducción de información, relaciones causa-efecto, anticipación, interpretación contextual de palabras, identificación de la idea principal
Crítica	Opinión fundamentada, distinción hecho-opinión, valoración de la intención, contraste con experiencias propias, argumentación

Nota. Tomado de Cassany (2021)

2.2.3 Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora

El desempeño lector de un estudiante depende del trabajo realizado en el aula, de las capacidades individuales, así como de la interacción de otros factores didácticos, del entorno, motivaciones, cognitivos, entre otros que actúan sinérgicamente e impacta en el proceso, tal como se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3

Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora

Factor	Descripción	Manifestaciones en el aula
Cognitivos y psicolingüísticos	Procesos mentales y lingüísticos básicos que sustentan la comprensión: memoria de trabajo, atención, vocabulario, conciencia fonológica, fluidez lectora y decodificación.	Dificultad para retener información leída; vocabulario limitado; lectura lenta o silábica que interfiere con la comprensión global.
Afectivos y motivacionales	Disposición emocional del estudiante hacia la lectura: interés, motivación intrínseca, autoeficacia lectora, ansiedad ante la tarea y placer por leer.	Rechazo o resistencia ante actividades lectoras; baja persistencia en textos extensos; escasa autoconfianza al responder preguntas inferenciales o críticas.
Socioculturales y familiares	Condiciones del entorno extraescolar: nivel educativo de los acudientes, disponibilidad de materiales de lectura en el hogar, prácticas letradas familiares y exposición temprana a la lengua escrita.	Limitada cultura lectora en el hogar; ausencia de modelos lectores cercanos; menor mediación familiar en tareas de lectura.
Pedagógicos y didácticos	Prácticas docentes, calidad de la mediación lectora, planificación de sesiones, selección de textos, estrategias antes-durante-después de la lectura y evaluación formativa.	Predominio de actividades centradas en la decodificación; escasa enseñanza explícita de estrategias inferenciales y críticas; preguntas focalizadas en el nivel literal.

Nota. Tomado de D'Alfonso et al. (2025); Cassany (2021)

El conocimiento de estos factores orienta la toma de decisiones pedagógicas y permite al docente diseñar intervenciones que respondan a la realidad de cada aula.

2.2.4 La comprensión lectora en el tercer grado de educación primaria

El tercer grado de educación primaria constituye un nivel decisivo en el desarrollo lector del estudiante y en el que se establecen diferenciadas del proceso lector: la etapa de aprender a leer, centrada en la consolidación de la decodificación, conciencia fonológica y reconocimiento de palabras, y la de leer para aprender, donde el estudiante utiliza la lectura como instrumento para acceder al conocimiento de las distintas áreas del currículo Ramírez y Fernández-Reina (2022).

Por tanto, se reconoce al tercer grado como el momento en que la fluidez decodificadora debe estar consolidada para liberar recursos cognitivos hacia la comprensión del texto. Cuando esto no se logra oportunamente, el estudiante ingresa a los grados superiores arrastrando un déficit acumulativo quedando rezagado en el proceso lector en relación con sus pares.

En el sistema educativo panameño, el Ministerio de Educación ha reconocido tercer grado como el nivel neurálgico para el desarrollo de la lectura, la escritura y la comprensión lectora, priorizando este grado en sus programas nacionales de intervención (Meduca, 2022). Esta priorización institucional confirma la importancia que el sistema educativo nacional otorga al fortalecimiento lector en este nivel escolar.

2.2.5 Características psicoevolutivas del estudiante de tercer grado

El estudiante de tercer grado, con una edad promedio entre ocho y nueve años, se encuentra en la etapa de operaciones concretas según el modelo evolutivo de Piaget, lo que implica avances sustantivos en el pensamiento lógico, la capacidad de descentración y el manejo de operaciones mentales reversibles (Indacochea et al.,

2025). En el cuadro 4, se sintetizan las características psicoevolutivas del estudiante de tercer grado y su incidencia sobre el desarrollo lector comprensivo.

Cuadro 4

Características psicoevolutivas del estudiante de tercer grado y su incidencia en la comprensión lectora

Dimensión del desarrollo	Características al tercer grado	Incidencia en la comprensión lectora
Cognitiva	Pensamiento lógico-concreto, mayor capacidad de atención sostenida, memoria de trabajo en consolidación	Permite seguir secuencias narrativas extensas, retener información para responder preguntas y elaborar inferencias simples
Lingüística	Vocabulario en expansión, dominio de estructuras sintácticas complejas, mejor manejo de tiempos verbales	Facilita la comprensión de textos con vocabulario más amplio y estructuras gramaticales variadas
Metacognitiva	Inicio de la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, autorregulación incipiente	Comienza a identificar cuándo no comprende y a utilizar estrategias correctivas básicas
Socioafectiva	Mayor autonomía, interés creciente por el entorno, sensibilidad ante la valoración del adulto y de pares	Influye en la motivación lectora, en la disposición ante textos desafiantes y en el sentido de logro lector
Psicomotriz	Mayor dominio motor fino, fluidez en la escritura manual, coordinación visual-manual consolidada	Reduce la carga cognitiva de la escritura y permite mayor atención a la comprensión de lo leído y producido

Nota. Tomado de Indacochea et al. (2025)

Estas características constituyen el base psicoevolutivo sobre la cual la mediación pedagógica debe organizarse permitiendo al docente seleccionar textos

adecuados, formular preguntas pertinentes a la capacidad cognitiva del estudiante y diseñar estrategias que respondan al momento evolutivo en que se encuentra el grupo.

2.2.6 Estándares de aprendizaje esperados según el currículo nacional panameño

2.2.6.1 Descripción curricular

El proyecto se alinea curricularmente con la asignatura de español del tercer grado de Educación Básica General, en coherencia con el Rediseño Curricular 2026 impulsado por el Ministerio de Educación de Panamá. Desde este marco, se concibe como una asignatura fundamental para el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y expresivas, necesarias para que el estudiante comprenda mensajes, organice ideas, participe en situaciones de comunicación y construya significados a partir del lenguaje oral y escrito (Meduca, 2026).

El Rediseño Curricular 2026 plantea una actualización de los programas de estudio orientada al fortalecimiento de competencias, la pertinencia de los aprendizajes, la integración curricular y el uso de metodologías activas. En el caso de español, esta orientación es de interés porque el aprendizaje de la lengua no se limita al reconocimiento de normas o a la repetición de contenidos, sino que exige formar estudiantes capaces de leer, comprender, interpretar, dialogar, escribir y expresar ideas con claridad.

La asignatura se organiza en cuatro áreas: comunicación oral y escrita, estructura de la lengua, comprensión lectora y apreciación y creación literaria, con la advertencia de que el docente debe integrar dichas áreas de manera articulada para favorecer un

desarrollo adecuado del lenguaje verbal y no verbal en sus dimensiones oral, escrita y multimodal (MEDUCA, 2026)

En tercer grado, esta orientación curricular resulta pertinente porque el estudiante se encuentra en una etapa de consolidación de la lectura como medio para aprender (Pérez, 2023). La asignatura de español ofrece el espacio pedagógico para fortalecer la comprensión lectora como parte del desarrollo comunicativo integral, no como una práctica aislada ni exclusivamente mecánica.

Desde esta perspectiva, el proyecto responde al rediseño curricular porque promueve una lectura con sentido, dirigida a que el niño comprenda lo que lee, relacione ideas, exprese interpretaciones y utilice el lenguaje para participar activamente en su aprendizaje.

El enfoque curricular también demanda superar prácticas centradas en la memorización, esta transformación implica favorecer estudiantes analíticos, reflexivos y participativos, con habilidades comunicativas orales y escritas.

Desde esta ubicación curricular, el proyecto se alinea considerando la comprensión lectora como una competencia base dentro de español y una condición para el desempeño escolar. La intervención se inserta en esta lógica al privilegiar una enseñanza de la lectura más activa, comprensiva y contextualizada, en la cual el estudiante no solo reproduce información, sino que construye significado a partir del texto y lo comunica de manera oral o escrita.

2.2.6.2 Área del programa y contenidos

El programa de estudio de tercer grado, actualización 2026, fase de validación, en la asignatura de español, específica el área 3: Comprensión lectora planteando

como objetivos de aprendizaje que el estudiante identifique textos adecuados a su edad, descubra su estructura y propósito, analice diferentes tipos de textos vinculándolos con actividades diarias, compare tipologías textuales según sus características comunicativas y responda preguntas de comprensión literal, inferencial y crítica con apoyo en evidencias del texto (Meduca, 2026).

Esto guarda correspondencia con la propuesta de intervención, porque permiten trabajar la lectura como proceso de análisis, interpretación y construcción de significado. Los contenidos del programa que se tomaron como base para el proyecto se presentan en el cuadro 5.

Cuadro 5

Contenidos del programa

	Contenido			
Área del programa	**conceptual**	**procedimental**	**actitudinal**	**Relación con el proyecto**
Área 3: Comprensión lectora	Lectura comprensiva de textos literarios y no literarios.	Aplicación de estrategias de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.	Interés por el uso de estrategias de comprensión lectora.	Permite fortalecer la comprensión de textos mediante estrategias pedagógicas ajustadas a tercer grado.
	Nivel literal, inferencial y crítico.	Identificación de personajes, lugar, tiempo y hechos principales; inferencia de causas, consecuencias y significados implícitos; emisión de juicios críticos.	Disposición para observar, descubrir significados y reflexionar sobre los mensajes del texto.	Favorece el paso de la lectura mecánica hacia una lectura interpretativa, reflexiva y argumentada.

Elaborado propia fundamentado en programa de estudio de tercer grado, actualización 2026, fase de validación. Meduca (2026)

Los indicadores de logro vinculados al proyecto se centran en que el estudiante identifique personajes, lugar, tiempo y hechos principales; infiera causas, consecuencias y significados con apoyo de preguntas orientadoras; analice acciones de personajes o ideas presentadas, y exprese opiniones breves sobre el mensaje del texto. Estos desempeños permiten valorar el avance de los estudiantes durante la intervención y ofrecen criterios para observar la mejora en la comprensión lectora.

2.2.7 Dificultades frecuentes en el desarrollo lector en tercer grado

Las dificultades frecuentes en el desarrollo lector se corresponden con un conjunto situaciones que no constituyen patologías ni rezagos individuales aislados, sino expresiones pedagógicas de procesos no consolidados oportunamente.

En el plano de la decodificación, se presenta como dificultad la lectura silábica o vacilante que interfiere con la comprensión global del texto, fenómeno documentado por Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore (2025). Cuando esta no es fluida ni automática, los recursos cognitivos del estudiante se destinan al reconocimiento de palabras y no quedan disponibles para construir el significado integral del texto.

En lo concerniente al vocabulario, las limitaciones orientan hacia la deducción del significado de palabras desconocidas a partir del contexto, lo cual afecta particularmente la comprensión inferencial. El vocabulario limitado constituye una de las variables más fuertemente asociadas al desempeño lector, conforme a los hallazgos del ERCE 2019 (UNESCO, 2021), y su desarrollo requiere de mediación intencionada en el aula.

En lo referente a la comprensión literal, las dificultades frecuentes incluyen la recuperación incompleta de información explícita del texto, la confusión entre

personajes secundarios y principales, y la pérdida de la secuencia narrativa. Estos problemas son particularmente preocupantes porque indican que el estudiante no ha consolidado la base sobre la cual deben construirse las dimensiones superiores de la comprensión Duarte y Cotto (2021).

Referente a la comprensión inferencial, las dificultades se concentran en la deducción de información implícita, el establecimiento de relaciones causa-efecto entre eventos del texto y la anticipación de contenido a partir de pistas textuales. Tal como lo documentó Avendaño (2020).

Sobre la comprensión crítica, las dificultades más visibles consisten en la escasa producción de juicios fundamentados, la dificultad para distinguir entre hechos y opiniones, y la limitada argumentación de las propias posturas frente al texto. Esta dimensión, conforme señala Cassany (2019), es la menos trabajada en las aulas de educación primaria, y su desarrollo requiere de mediación docente intencionada y de una cultura de aula que promueva el diálogo argumentativo en torno a los textos.

En cuanto al plano motivacional, es impactado negativamente por las actividades lectoras, asociada en parte a la naturaleza repetitiva de las tareas habituales de aula y a la escasa diversidad textual ofrecida durante las sesiones (D'Alfonso et al., 2025; y Salgado, 2025), dificultades agravadas en contextos rurales por las condiciones socioculturales.

2.2.8 Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora

Las estrategias pedagógicas son definidas como aquellas acciones que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas

en los estudiantes, indicando que estas acciones se sustentan en la formación teórica del maestro, dado que en ella se hayan los principios y las teorías que regulan la actuación pedagógica (Loayza et al., 2022). Por su parte, las estrategias didácticas son procedimientos flexibles, reflexivos y conscientes que el docente utiliza para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, articulando contenidos, propósitos y contextos específicos del aula (Alcocer y Balderas, 2021).

Del análisis comparativo de ambas definiciones se desprende que la estrategia pedagógica opera en un plano más amplio, vinculado a los principios formativos y al proyecto educativo institucional; mientras que la estrategia didáctica se concreta en la actuación específica del docente dentro del aula, en función de un contenido y un objetivo de aprendizaje particulares.

Para los fines de este estudio, ambos términos se asumen como complementarios: las estrategias pedagógicas constituyen el marco general de la propuesta de intervención, y las didácticas se operacionalizan en las sesiones de aula. Esta articulación entre lo pedagógico y lo didáctico configura lo que Solé (2020) denomina mediación intencionada del aprendizaje, entendida como “la acción deliberada del docente para guiar al estudiante en la construcción de saberes, mediante decisiones planificadas sobre qué enseñar, cómo enseñar, cuándo intervenir y de qué manera evaluar los avances” (p.21).

Por tanto, la mediación intencionada se diferencia de la exposición de contenidos o de la sola presentación de actividades a partir del rol mediador del docente y del reconocimiento el estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje, en este caso de lector comprensivo.

Por otra parte, se requiere diferenciar los términos método, técnica, estrategia y actividad, tal como se presentan en el cuadro 6.

Cuadro 6

Diferencia entre método, técnica, estrategia y actividad

Concepto	Definición	Nivel de actuación	Aplicado a la comprensión lectora
Método	Vía organizada y sistemática para alcanzar un fin formativo. Implica un fundamento teórico y un orden lógico general	Macro: orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto	Método integral o método interactivo de la lectura
Estrategia	Conjunto planificado de acciones intencionadas que articulan método, técnicas y actividades para lograr un aprendizaje específico	Meso: estructura la intervención pedagógica	Estrategia de los tres momentos de la lectura (Solé)
Técnica	Procedimiento concreto y delimitado que operacionaliza la estrategia. Tiene carácter instrumental	Micro-procedimental: define cómo se realiza una acción	Subrayado, mapa semántico, preguntas guiadas
Actividad	Tarea específica que realizan los estudiantes en un momento determinado de la sesión	Micro-operativo: concreta la acción del estudiante	Responder un cuestionario sobre el cuento leído

Nota. Tomado de Alcocer y Balderas (2021); Avendaño (2020)

Por consiguiente, para este estudio las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, se entiende como una propuesta planificada que se sustenta en un método y se concreta mediante técnicas y actividades específicas dentro de las sesiones didácticas, mediadas por el docente, orientadas a desarrollar en los estudiantes habilidades para comprender, interpretar, relacionar y

valorar la información contenida en los textos. Estas permiten guiar el proceso lector antes, durante y después de la lectura, favoreciendo el avance progresivo en los niveles literal, inferencial y crítico (Alcocer y Balderas, 2021; Avendaño,2020).

En cuanto a las estrategias según el nivel de comprensión, estas se presentan en el cuadro 7.

Cuadro 7

Estrategias específicas según el nivel de comprensión

Nivel	Estrategias	Acciones del docente	Acciones del estudiante
Literal	Identificación de información explícita, secuenciación de eventos, paráfrasis simple, subrayado guiado, completación de datos	Formula preguntas directas, modela la identificación, proporciona organizadores gráficos	Localiza datos, reproduce la secuencia, identifica personajes y lugares, parafrasea oraciones
Inferencial	Formulación de predicciones, deducción de causa-efecto, inferencia léxica por contexto, identificación de la idea principal implícita, conexión entre partes del texto	Formula preguntas abiertas de deducción, modela el razonamiento inferencial, ofrece pistas textuales	Anticipa contenido, deduce significados, establece relaciones causales, identifica la idea central
Crítico	Emisión de juicios argumentados, contraste de perspectivas, distinción hecho-opinión, vinculación con experiencias propias	Formula preguntas valorativas, promueve el diálogo argumentativo, propone debates breves	Argumenta posturas, contrasta el texto con sus experiencias, valora la intención del autor, distingue hechos de opiniones

Nota. Tomado de Aguilar y Martínez (2021); Avendaño (2020)

En cuanto a los recursos didácticos para el aula rural en el cuadro 8 se presentan los que más se usan:

Cuadro 8

Recursos didácticos para el aula rural

Tipo de recurso	Características pedagógicas	Aporte a la comprensión lectora	Adaptaciones al contexto rural
Textos narrativos contextualizados	Cuentos breves con personajes, escenarios y conflictos cercanos a la realidad rural; lenguaje accesible al nivel evolutivo del estudiante	Favorecen la identificación con los personajes y facilitan la comprensión literal e inferencial	Selección de cuentos panameños, leyendas locales del distrito de Capira, narrativas del entorno campesino
Textos informativos y expositivos breves	Textos sobre temas concretos del entorno: cultivos, animales, fenómenos naturales, oficios; estructura clara y vocabulario contextualizado	Desarrollan la comprensión literal e inferencial sobre temas reales y promueven el vocabulario académico	Uso de textos sobre la flora, la fauna y las actividades productivas del corregimiento de Ollas Arriba
Material gráfico y mediación visual	Imágenes, secuencias visuales, esquemas, organizadores gráficos, mapas conceptuales sencillos	Apoyan la activación de saberes previos, la organización de la información y la síntesis	Material impreso reproducible, dibujos elaborados por el docente o por los propios estudiantes
Adaptaciones para aulas con recursos limitados	Recursos elaborados con materiales del entorno, fichas reutilizables, lecturas compartidas en voz alta, trabajo en pequeños grupos	Compensan la ausencia de bibliotecas escolares amplias o de tecnología digital, manteniendo la calidad de la mediación lectora	Carteles murales rotativos, biblioteca móvil de aula, uso de pizarra y cuadernos como recursos centrales

Nota. Tomado de Carrete-Marín et al. (2024); Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020)

Al extrapolar estas consideraciones a las condiciones de la escuela rural panameña se asocia que se requiere del docente la capacidad de adaptaciones creativas, dado que la disponibilidad de bibliotecas escolares amplias, recursos digitales o materiales editoriales especializados puede ser limitada.

Salgado Suárez (2025) coincide en señalar que “la calidad de la mediación lectora no depende exclusivamente de la cantidad de recursos disponibles, sino de la planificación intencionada del docente y de la pertinencia de las estrategias utilizadas” (p.13). En este sentido, el uso de carteles murales rotativos, bibliotecas móviles de aula, lecturas compartidas en voz alta y trabajos en pequeños grupos permite sostener una intervención pedagógica de calidad incluso en contextos materialmente limitados, como el de la Escuela Ollas Arriba de Capira.

De tal manera que, el rol del docente como mediador del proceso lector se constituye como parte del eje articulador entre las estrategias pedagógicas, los recursos didácticos y el desarrollo lector del estudiante. Su rol no se limita a presentar el texto ni a verificar lo leído mediante preguntas, sino que implica planificar intencionadamente las sesiones, modelar las acciones lectoras, formular preguntas pertinentes a cada nivel de comprensión y acompañar al estudiante en la construcción progresiva del significado (Onofre-Siñani, 2025; Ruiz-Mora et al., 2023).

Por tanto, la calidad de la comprensión lectora alcanzada por los estudiantes depende de la calidad de la mediación docente desarrollada antes, durante y después de la lectura, especialmente en los primeros grados de la educación primaria, donde los procesos metacognitivos se encuentran en consolidación; por lo que las estrategias y los recursos requieren proyectarse como oportunidades para la comprensión lectora.

2.2.9 Normas y reglamentaciones

En el cuadro 9 se presentan las normas y reglamentaciones que sustentan el proyecto de intervención.

Cuadro 9

Normas y reglamentaciones

Norma o instrumento	Aporte
Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)	Art. 26, reconoce la educación como derecho fundamental orientado al pleno desarrollo de la personalidad humana
Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ODS 4, meta 4.1 (ONU, 2015)	Compromiso internacional para garantizar que todos los niños y niñas alcancen niveles mínimos de competencia lectora al término de la educación primaria.
Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por Panamá mediante la Ley 15 de 1990	Reconoce el derecho de todo niño a una educación que desarrolle sus capacidades cognitivas, lingüísticas y socioafectivas.
Constitución Política de la República de Panamá (1972, con sus reformas hasta 2004), cuyo Título III, Capítulo 5, dedicado a la Educación	Art(s). 91 al 108. Consagra el derecho a la educación y a la cultura como derecho fundamental.
Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 del 6 de julio de 1995	Organiza el sistema educativo panameño y establece los fines formativos del nivel primario.
Programa Nacional de Lectura Aprendamos Todos a Leer (MEDUCA)	Marco institucional al cual el proyecto se articula como propuesta complementaria, focalizada y no sustitutiva.
Ley 81 de 26 de marzo de 2019 sobre protección de datos personales	Establece los principios y procedimientos para el tratamiento y resguardo de los datos personales recolectados durante la investigación.

Rediseño Curricular 2026	Incorpora el fortalecimiento de las estrategias de comprensión lectora, pensamiento crítico, análisis e investigación, y orienta el proceso formativo hacia una evaluación basada en criterios
Programa de estudio de tercer grado, Actualización 2026 (MEDUCA),	Documento técnico que regula los objetivos, contenidos, indicadores de logro y actividades sugeridas de evaluación de la asignatura de Español. En su Área 3, comprensión lectora

Elaboración propia

2.2.10 Recursos, medios y talleres

Los recursos, medios y talleres se conciben como elementos de apoyo pedagógico para facilitar la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado. Los **recursos didácticos** cumplen la función de acercar el texto al estudiante y favorecer la comprensión de lo leído. Se consideran lecturas breves, cuentos, textos informativos, imágenes, tarjetas de vocabulario, organizadores gráficos, hojas de trabajo y materiales impresos. Estos recursos permiten que el estudiante observe, lea, relacione, ordene ideas y exprese con mayor seguridad lo comprendido.

Los **medios pedagógicos** corresponden a los canales y soportes utilizados para desarrollar la experiencia lectora. Se utilizan medios impresos, visuales y orales, debido a que resultan adecuados para el contexto rural escolar de tercer grado y permiten combinar lectura, diálogo, observación, escritura breve y socialización de respuestas. Los **talleres** se asumen como una modalidad didáctica de intervención a través de espacios organizados de aprendizaje en los que los estudiantes leen, dialogan, responden preguntas, elaboran inferencias, expresan opiniones y producen evidencias sencillas de comprensión, permitiendo integrar teoría y práctica.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y diseño de investigación

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que permitió recolectar y analizar datos numéricos obtenidos mediante la aplicación de un pretest y un postest. Estos datos permitieron valorar los niveles de comprensión lectora en las dimensiones literal, inferencial y crítica de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira.

La investigación fue de tipo aplicada, debido a que estuvo orientada a dar respuesta a una necesidad educativa identificada en el contexto escolar mediante el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de la comprensión lectora. Este tipo de investigación busca utilizar los conocimientos teóricos para intervenir y contribuir a la solución de problemas concretos de la realidad educativa.

En cuanto al diseño, la investigación fue preexperimental de un solo grupo con aplicación de pretest y postest. Inicialmente se evaluó el nivel de comprensión lectora de los estudiantes mediante un pretest; posteriormente se aplicaron las estrategias pedagógicas diseñadas y, al finalizar la intervención, se administró un postest para identificar los cambios observados en los niveles de comprensión lectora.

Además, presentó un carácter transversal de corta duración, desarrollándose entre febrero y junio de 2026. Por otra parte, se apoyó en un componente bibliográfico-documental, necesario para fundamentar teóricamente el problema, construir el marco referencial, seleccionar los contenidos y textos de las sesiones didácticas, y respaldar los criterios pedagógicos incluidos en la propuesta.

.

3.2 Definición de las variables

- Variable independiente (VI): Estrategias pedagógicas. **Definición conceptual:** propuesta de acciones planificadas que se sustenta en un método y se concreta mediante técnicas y actividades específicas dentro de sesiones didácticas, mediadas por el docente, orientadas a desarrollar en los estudiantes conocimiento, habilidades y destrezas en áreas específicas (Alcocer y Balderas, 2021).

- Variable dependiente (VD): Comprensión lectora. **Definición conceptual:** Proceso activo, constructivo e interactivo mediante el cual el lector elabora significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y los propósitos de lectura, desarrollado en tres niveles de profundidad: literal, inferencial y crítico, Solé (2020); Pinzás citado por Delgado (2025).

En el cuadro 10 se presenta la matriz de operacionalización de las variables de estudio.

Cuadro 10

Matriz de operacionalización de las variables de estudio

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Nº ítems
Comprensión lectora	Proceso activo, constructivo e interactivo mediante el cual el lector elabora significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y los propósitos de lectura,	Puntaje obtenido por el estudiante de tercer grado en la Prueba de Comprensión Lectora aplicada como pretest y postest, organizada en tres dimensiones, cuyos	Literal	Identifica personajes, lugares y tiempo del texto	1
				Reconoce hechos y acciones explícitas	1
				Recupera información específica solicitada	1
				Reproduce la secuencia de eventos	1

	desplegado en tres niveles jerárquicos de profundidad: literal, inferencial y crítico (Solé, 2020; Pinzás citado por Delgado, 2025)	resultados se categorizan en los niveles de logro: bajo, medio y alto		Reconoce significados de palabras presentes en el texto	1
			Inferencial	Deduce información implícita en el texto	1
				Establece relaciones causa-efecto entre eventos	1
				Anticipa el contenido a partir de pistas textuales	1
				Interpreta el significado de palabras según el contexto	1
				Identifica la idea principal implícita	1
			Crítico	Emite opiniones y valoraciones fundamentadas sobre el contenido leído	1

Elaboración propia con base en Solé (2020); citado por Delgado (2025); y Cassany (2020).

Variable	**Dimensión**	**Indicador**
Estrategias pedagógicas	Antes de la lectura	Activación de conocimientos previos
	Durante la lectura	Formulación de preguntas guiadas y organizadores gráficos
	Después de la lectura	Reflexión, argumentación y valoración crítica

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada fue la prueba pedagógica de comprensión lectora, la cual permitió evaluar el desempeño de los estudiantes a partir de la lectura de un texto y la resolución de preguntas relacionadas con los niveles literal, inferencial y crítico. Andrade (2025).

Por tanto, esta permite verificar el nivel de comprensión a partir de la lectura de un texto y la resolución de preguntas estructuradas por dimensiones.

El instrumento empleado fue una Prueba de Comprensión Lectora elaborada por la investigadora, tomando como referencia los niveles de comprensión lectora propuestos por Pinzas, citado por Delgado (2025), y los lineamientos del Programa de Estudio de Tercer Grado (MEDUCA, 2026).

La prueba se basó en un texto narrativo relacionado con el contexto de los estudiantes y estuvo compuesta por once preguntas distribuidas en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Los diez primeros ítems fueron de selección múltiple con cuatro alternativas de respuesta y el último consistió en una pregunta abierta que permitió al estudiante expresar y justificar su opinión sobre una situación presentada en el texto.

Además, el instrumento incluyó datos generales del estudiante, instrucciones para su aplicación y orientaciones para el docente aplicador. Su aplicación se realizó de forma presencial en el aula de clases, con una duración de dos intervalos de tiempo de 30 minutos, con presencia del docente investigador y, el acompañamiento de la docente titular del aula como observador pasivo.

La **validación** del instrumento se realizó mediante juicio de dos especialistas en contenido y metodología, quienes evaluaron la claridad, pertinencia, coherencia y adecuación de los ítems en función de los objetivos del estudio, las dimensiones de la comprensión lectora y el nivel educativo de los estudiantes. Las observaciones realizadas fueron incorporadas antes de la aplicación definitiva del instrumento.

Para garantizar la uniformidad en la aplicación del instrumento, se utilizaron las mismas instrucciones, condiciones y criterios de evaluación para todos los participantes durante el pretest y el postest. Esto permitió obtener información consistente para el análisis de los resultados del estudio.

3.4 Universo de estudio, selección y muestra

El universo de estudio estuvo conformado por los estudiantes de educación primaria de la Escuela Ollas Arriba, ubicada en el corregimiento de Ollas Arriba, distrito de Capira, provincia de Panamá Oeste.

La población estuvo constituida por los 30 estudiantes matriculados en tercer grado durante el año lectivo 2026. Debido al reducido número de estudiantes, se trabajó con la totalidad de la población, por lo que la muestra correspondió al 100 % de los estudiantes del grado.

Para la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios:

Criterios de inclusión: estudiantes matriculados oficialmente en tercer grado de la Escuela Ollas Arriba durante el año lectivo 2026, cuyos acudientes autorizaron su

participación mediante la firma del consentimiento informado y que asistieron regularmente durante la aplicación del pretest, las sesiones didácticas y el postest.

Criterios de exclusión: estudiantes que presentaran ausencias superiores al 30 % de las actividades programadas, que no completaran el pretest o el postest, o que no cumplieran con los requisitos establecidos para su participación.

Los treinta estudiantes matriculados cumplieron con los criterios de inclusión y ninguno presentó condiciones que justificaran su exclusión del proyecto.

3.5 Bitácora del proyecto de intervención

La intervención del proyecto se estructuró considerando las fases: diagnostica, diseño, aplicación y contraste.

- **Fase de pre-implementación (diagnóstica)**

En esta se recopilaron los datos cuantitativos a partir de la Prueba de Comprensión Lectora aplicada como pretest a los estudiantes de tercer grado, con el propósito de diagnosticar el estado inicial de comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, además de identificar las necesidades pedagógicas que orientarían el diseño de la propuesta.

Los resultados del pretest se procesaron y se interpretaron descriptivamente permitiendo reconocer los niveles que requerían mayor refuerzo, caracterizando las áreas de fortaleza del grupo.

- **Fase de diseño**

A partir de los datos obtenidos en la fase diagnóstica y de la revisión de la literatura especializada y los lineamientos del Ministerio de Educación de Panamá, se

diseñaron la secuencia de talleres didácticos y las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, ajustadas a las necesidades pedagógicas identificadas en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba, en el proyecto denominado Leyendo mi campo.

En la figura 1, La figura 1 presenta el diseño de la propuesta de intervención.

Figura 1

Representación gráfica de la propuesta



Elaboración propia

El diseño consideró la articulación entre los tres momentos del modelo de Solé (antes, durante y después de la lectura), los tres niveles de comprensión propuestos por Pinzas citado por Delago (2025) (literal, inferencial y crítica) y, los aportes de Cassany (2020) sobre lectura crítica.

- Momento I. Antes de la lectura

Se prepara al estudiante para abordar el texto desde lo cognitivo, lingüístico y afectivo. Las acciones pedagógicas centrales son la activación de saberes previos mediante conversaciones, preguntas exploratorias y observación de imágenes paratextuales, la formulación de predicciones a partir del título o de las ilustraciones, y el establecimiento del propósito lector, es decir, la explicitación de ¿para qué se va a leer el texto? En la propuesta Leyendo mi campo, este momento se aprovecha también para evocar experiencias del estudiante con el tema del texto, anclando la lectura a su entorno rural.

- Momento II. Durante la lectura

Constituye el espacio del proceso comprensivo y articula simultáneamente los tres niveles de comprensión. El docente acompaña al estudiante en la construcción progresiva del significado mediante lectura compartida en voz alta, pausas estratégicas para verificar la comprensión, preguntas guiadas en los tres niveles e introducción intencionada de inferencias y deducciones léxicas.

En este momento se utilizan organizadores gráficos sencillos líneas de tiempo, mapas de personajes, esquemas causa-efecto que apoyan la organización mental de la información leída.

- Momento III. Después de la lectura

En este se consolida la comprensión alcanzada y proyecta el aprendizaje hacia usos posteriores. Se realiza la síntesis del texto mediante resúmenes orales, paráfrasis o reconstrucciones colectivas; la valoración crítica mediante preguntas abiertas que invitan a la argumentación y al diálogo; y la transferencia mediante producciones derivadas: dibujos, dramatizaciones breves o producciones escritas vinculadas al texto

leído. Este momento es el que opera específicamente sobre el nivel crítico de la comprensión y constituye la diferencia visible respecto a la práctica habitual de aula.

Articulación de los niveles de comprensión en los tres momentos:

Cuadro 11

Articulación de los niveles de comprensión lectora en los momentos de la sesión didáctica

	Nivel		
Momento	**Literal**	**Inferencial**	**Crítico**
Antes de la lectura	Identificación de elementos paratextuales: título, ilustraciones, autor	Formulación de predicciones a partir de pistas paratextuales	Anticipación del posicionamiento personal frente al tema del texto
Durante la lectura	Localización de información explícita; reconocimiento de personajes, lugares y tiempo	Deducción de relaciones causa-efecto; inferencia léxica por contexto	Detección de la intención del autor; identificación de hechos y opiniones
Después de la lectura	Secuenciación de eventos; paráfrasis simple; síntesis literal	Identificación de la idea principal implícita; conexión entre partes del texto	Emisión de juicios argumentados; contraste con experiencias propias; valoración del texto

Elaboración propia con base en Solé (2020), Pinzás citada por Delgado (2025), Cassany (2020)

En paralelo se seleccionaron los textos, se elaboraron los recursos didácticos, se previeron los tiempos, espacios y formas de organización del grupo.

- **Fase de aplicación**

Corresponde a la fase de ejecución de la propuesta de intervención. Se ejecutaron ocho sesiones didácticas, en el aula habitual, mediante ocho (8) sesiones

didácticas desarrolladas a razón de dos sesiones semanales durante cuatro (4) semanas continuas, cada una con duración aproximada de noventa minutos. Las sesiones se organizaron en torno a un texto seleccionado de manera intencionada y se condujeron mediante estrategias diferenciadas para cada momento del proceso lector.

La docente investigadora asumió el rol mediador, sostuvo la interacción dialógica con los estudiantes y registró las observaciones cualitativas en la bitácora de campo.

- **Fase de contraste (evaluación)**

Esta se corresponde con el cierre de la intervención permitiendo estimar el alcance del proyecto. Se aplicó el postest bajo las mismas condiciones establecidas para el pretest (instrumento, organización del grupo, espacio, tiempo de aplicación y logística). Se procesaron los resultados mediante estadística descriptiva y se contrastaron las medidas inicial y final. Adicionalmente, se sistematizaron las evidencias cualitativas extraídas de la bitácora para reconocer los aprendizajes, las dificultades y las lecciones que el proyecto deja para futuras experiencias.

3.6 Plan de análisis

Los datos recogidos en el pretest y el postest se procesaron mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas, frecuencias relativas y porcentajes. Los resultados fueron organizados en tablas y gráficos para facilitar la comparación entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

3.7 Procedimientos para garantizar aspectos éticos

Previo a cualquier acción con los estudiantes, se elaboraron los formatos de consentimiento informado para padres, madres o acudientes (anexo 4a) y de asentimiento informado para los estudiantes (anexo 4b), redactados conforme a las disposiciones de la Ley 81 de 2019 sobre Protección de Datos Personales y del Código de la Familia de la República de Panamá.

El consentimiento se redactó en lenguaje claro, con explicación del propósito del proyecto, la voluntariedad de la participación, el tratamiento confidencial de los datos y el derecho de retiro en cualquier momento. El asentimiento se redactó con palabras sencillas y comprensibles para la edad escolar, con el propósito de garantizar la participación voluntaria, informada y respetuosa de los Derechos del estudiante. La investigadora asumió el compromiso ético de tratar los datos con absoluta confidencialidad y de utilizarlos exclusivamente con fines académicos, sin mención de nombres en la presentación de los resultados.

Con respecto a la coordinación institucional, se realizaron las gestiones administrativas con la dirección de la Escuela Ollas Arriba de Capira obteniéndose la autorización de la dirección y, la planificación con la docente titular del tercer grado para la ejecución de las sesiones de trabajo en tiempo regular de actividades en el aula de clase.

CAPÍTULO IV

EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN

Leyendo mi campo: Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la escuela Ollas Arriba de Capira.

La metodología considerada en cada una de las (8) ocho sesiones didácticas, ejecutadas fue de carácter participativa y dialogada, con énfasis en la lectura compartida, el modelado docente, la mediación intencionada y el trabajo cooperativo. El docente investigador condujo las actividades modelando el razonamiento lector mediante el pensamiento en voz alta, formulando preguntas en los tres niveles y promoviendo la participación de todos los estudiantes. Se combinó el trabajo individual, en parejas y en pequeños grupos, conforme a la naturaleza de cada actividad.

Los textos seleccionados se distribuyeron tipológicamente: (4) cuatro textos narrativos (cuentos y leyendas contextualizados); (2) dos textos informativos breves (sobre temas del entorno rural) y; (2) dos textos expositivos (sobre fenómenos naturales o actividades productivas del corregimiento). Esta diversidad textual responde al lineamiento curricular del MEDUCA, que exige el trabajo con diversidad de tipos textuales para tercer grado.

En cuanto a los recursos didácticos se adaptaron a las condiciones del aula rural: textos impresos, ilustraciones, organizadores gráficos en el tablero, papelógrafo, cuadernos personales del estudiante, carteles rotativos y elementos del entorno natural. No se requirió tecnología digital para el desarrollo de las sesiones, asegurando su viabilidad en la institución.

Programación de sesiones didácticas:

Cuadro 12

Secuencia de la programación de sesiones didácticas

Semana	Sesión	Actividad	Objetivo	Estrategias	Recursos	Indicadores evaluados
	Diagnóstico inicial		Identificar el nivel de conocimientos previos del	Aplicación de la prueba de comprensión lectora	Instrumento impreso, lapiceros.	Conocimiento y Práctica.
1	1	Lectura del cuento *El monstruo en el bosque de las formas* Autor: Lourdes Barreno	Activar saberes previos sobre la lectura comprensiva e introducir el modelo de los tres momentos	Predicción a partir del título; lectura compartida; preguntas guiadas en los tres niveles	Cuento impreso, ilustración, tablero	Identifica personajes, lugares y tiempo; deduce intenciones; emite opinión breve
	2	Lectura del cuento *La magia del amor y la amistad* Autor: Lourdes Barreno	Fortalecer la identificación de información explícita y la secuenciación de eventos	Subrayado guiado; ordenamiento de viñetas; paráfrasis simple	Cuento impreso, tiras de papel con viñetas, cuaderno	Reconoce hechos explícitos; reproduce secuencia; parafrasea oraciones
2	3	Lectura del texto informativo *La cosecha del arroz en Capira*	Desarrollar la comprensión literal e inferencial sobre temas del entorno	Activación de saberes; lectura silenciosa; mapa semántico; preguntas inferenciales	Texto impreso, papelógrafo, marcadores	Localiza información específica; deduce información implícita; interpreta vocabulario
	4	Lectura de la leyenda *Lucy y el árbol de mango* Autor: Lourdes Barreno	Fortalecer la formulación de inferencias y la anticipación del contenido	Predicción a partir de pistas; lectura dialogada con pausas estratégicas; deducción causa-efecto	Leyenda impresa, ilustración, pizarra	Anticipa contenido; establece relaciones causa-efecto; identifica idea principal implícita

3	5	Lectura del texto expositivo *Ada la rana dorado*	Promover la organización de la información mediante organizadores gráficos	Lectura compartida; elaboración de mapa conceptual sencillo; síntesis colectiva	Texto impreso, papelógrafo, plantilla de mapa	Identifica idea principal; sintetiza; conecta partes del texto
	6	Lectura del cuento *Carlitos y el árbol del vecino* Autor: Carlos Ramírez Fuentes	Estimular la emisión de juicios fundamentados y la distinción hecho-opinión	Diálogo argumentativo; preguntas valorativas; debate breve en pequeños grupos	Cuento impreso, tarjetas de hechos y opiniones	Emite juicio argumentado; distingue hechos de opiniones; contrasta con experiencias
4	7	Lectura del texto informativo *El cuidado del agua en mi comunidad* Autor: Silvía Martínez	Vincular la lectura con la realidad del estudiante y promover la transferencia	Lectura compartida; conexión texto-vida; producción de propuestas escritas breves	Texto impreso, cuaderno, cartulina	Valora la intención del autor; transfiere lo leído a la vida cotidiana; argumenta posturas
	8	Sesión integradora: *Mi propio cuento*	Integrar las estrategias aprendidas mediante la producción de un cuento breve	Activación de saberes; planificación textual; producción escrita; lectura compartida de los textos producidos	Cuaderno, lápices de colores, papelógrafo final	Aplica los tres niveles de comprensión en la producción y lectura de un cuento propio
	Postest		Evaluación final	Medir el nivel de conocimientos alcanzado a partir de la intervención educativa.	Aplicación de la Prueba de comprensión lectora y entrega formal de la guía con código QR.	Instrumento impreso, guía con QR, constancia de participación

Elaboración propia

Diagnóstico inicial:

Tuvo como finalidad identificar el estado inicial de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira. Para ello, se aplicó una prueba de comprensión lectora antes del inicio de las sesiones didácticas, con el propósito de reconocer las fortalezas y debilidades del grupo en relación con la identificación de información explícita, la elaboración de inferencias y la emisión de opiniones sencillas sobre un texto leído.

Durante esta fase se observó como fortalezas: los estudiantes mostraban disposición para participar en actividades de lectura; aunque algunos solicitaron apoyo para comprender instrucciones; reconocimiento de personajes, hechos explícitos y datos presentes en el texto. Sobre las dificultades observadas: limitaciones para inferir causas, explicar ideas con sus propias palabras y emitir opiniones justificadas. También se evidenció que algunos estudiantes necesitaban apoyo para organizar ideas, mantener la atención durante la lectura y justificar sus respuestas.

La necesidad pedagógica identificada se orientó en fortalecer la comprensión literal, inferencial y crítica mediante estrategias guiadas y actividades participativas.

La información obtenida en esta fase permitió confirmar la pertinencia del proyecto, ya que evidenció la necesidad de fortalecer la comprensión lectora mediante una intervención didáctica organizada, progresiva y ajustada al nivel de tercer grado.

Diseño y aplicación:

Se extendió de abril-mayo de 2026 y constituyó el núcleo operativo del proyecto. Sobre la base de los hallazgos del diagnóstico, se ajustaron las planeaciones de las ocho sesiones didácticas y se confirmó la selección final de los textos. La secuencia adoptó como eje organizador la articulación entre los tres momentos del proceso lector

propuesto por Solé y los tres niveles de comprensión sistematizados por Pinzás citado por Delago (2025).

Sesión 1, desarrollada durante la primera semana de aplicación, partió de la lectura del cuento El monstruo en el bosque de las formas, de la autora Lourdes Barreno. El propósito de la sesión consistió en activar los saberes previos del grupo sobre la lectura comprensiva e introducir, de manera práctica, el modelo de los tres momentos.

La docente investigadora aplicó la estrategia de predicción a partir del título y promovió una lectura compartida con pausas para la formulación de preguntas guiadas en los tres niveles. Se registró alto nivel de participación inicial, con predicciones creativas y disposición favorable ante el texto.

Los estudiantes lograron identificar con relativa facilidad personajes, lugares y tiempo, deducir intenciones básicas de los personajes y emitir opiniones breves, aunque la mayoría limitada al nivel literal. Esta primera sesión cumplió la función de instalar la rutina pedagógica de los tres momentos, que se mantendría a lo largo de toda la secuencia.

Sesión 2, también desarrollada en la primera semana, abordó la lectura del cuento La magia del amor y la amistad, de Lourdes Barreno, con el propósito de fortalecer la identificación de información explícita y la secuenciación de eventos. Las estrategias didácticas incluyeron el subrayado guiado, el ordenamiento de viñetas que representaban los principales hechos del cuento y la paráfrasis simple de oraciones del texto.

Se observó avances en el reconocimiento de hechos explícitos y en la reproducción ordenada de la secuencia narrativa. Los estudiantes mostraron mayor seguridad al volver al texto para verificar sus respuestas, conducta que la docente investigadora reforzó positivamente. La actividad de paráfrasis evidenció dificultades iniciales en la reformulación con vocabulario propio, lo cual orientó la incorporación de micro actividades de vocabulario en las sesiones subsiguientes.

Sesión 3, se desarrolló durante la segunda semana del proyecto y trabajó la lectura del texto informativo La cosecha del arroz en Capira. El propósito fue desarrollar la comprensión literal e inferencial mediante un texto vinculado al entorno cotidiano del estudiante. Las estrategias aplicadas comprendieron la activación de saberes previos sobre el cultivo del arroz en la región, la lectura silenciosa, la elaboración colectiva de un mapa semántico en papelógrafo y la formulación de preguntas inferenciales sobre los procesos descritos.

Se observó alto involucramiento del grupo, dado que el tema conectaba con experiencias familiares de varios estudiantes. Los alumnos ces lograron localizar información específica con buena precisión, deducir información implícita a partir del contexto y, lo más relevante, interpretar vocabulario técnico mediante claves contextuales. Esta sesión consolidó la pertinencia pedagógica de la lectura contextualizada como eje de la propuesta Leyendo mi campo.

Sesión 4, se desarrolló al cierre de la segunda semana e incorporó la lectura de la leyenda Lucy y el árbol de mango, de Lourdes Barreno. El propósito consistió en fortalecer la formulación de inferencias y la anticipación del contenido textual. Las estrategias didácticas incluyeron la predicción a partir de pistas, la lectura dialogada

con pausas estratégicas y el ejercicio de deducción causa-efecto mediante la identificación de los eventos centrales de la leyenda.

Se observó que los estudiantes lograron anticipar el contenido con creciente acierto, establecer relaciones causa-efecto entre las acciones de la protagonista y los hechos del entorno, e identificar la idea principal implícita en la narración. La docente investigadora reforzó el uso de organizadores visuales en el tablero para representar gráficamente las relaciones inferenciales construidas por el grupo.

Sesión 5, se desarrolló durante la tercera semana del proyecto y trabajó la lectura del texto expositivo Ada la rana dorada. El propósito fue promover la organización de la información mediante organizadores gráficos. Las estrategias incluyeron la lectura compartida, la elaboración de un mapa conceptual sencillo y la síntesis colectiva del contenido.

Se observó el progreso del grupo en la identificación de la idea principal del texto, la capacidad de sintetizar conceptualmente la información leída y la habilidad creciente para conectar las distintas partes del texto en una estructura coherente. La actividad del mapa conceptual reveló diferencias notables entre los estudiantes en cuanto al manejo de jerarquías conceptuales, lo cual fue atendido mediante acompañamiento individualizado durante el cierre de la sesión.

Sesión 6, también de la tercera semana, abordó la lectura del cuento Carlitos y el árbol del vecino, del autor Carlos Ramírez Fuentes. El propósito de la sesión consistió en estimular la emisión de juicios fundamentados y la distinción entre hechos y opiniones, ejes centrales del nivel crítico de comprensión. Las estrategias didácticas incorporaron el diálogo argumentativo, las preguntas valorativas y el debate breve en

pequeños grupos, con apoyo de tarjetas que clasificaban afirmaciones del texto como hechos o como opiniones.

Se observó por primera vez varios estudiantes emitieron juicios argumentados sobre las acciones de los personajes, contrastaron las situaciones del relato con experiencias propias de su vida en la comunidad y comenzaron a justificar sus posturas con elementos del texto. Esta sesión marcó un punto de inflexión en el desarrollo del pensamiento crítico del grupo.

Sesión 7, se desarrolló al inicio de la cuarta semana del proyecto y trabajó la lectura del texto informativo El cuidado del agua en mi comunidad, elaborado por Silvia Martínez como autora del proyecto, lo cual confirió a esta sesión un valor de conexión entre la investigadora y el grupo. El propósito fue vincular la lectura con la realidad del estudiante y promover la transferencia del aprendizaje lector a situaciones de la vida cotidiana.

Las estrategias didácticas incluyeron la lectura compartida, la conexión texto-vida mediante preguntas orientadoras y la producción de propuestas escritas breves sobre acciones concretas para el cuidado del agua en la comunidad de Ollas Arriba.

Se observaron intervenciones argumentativas de calidad, valoraciones sobre la intención del autor y propuestas escritas que evidenciaron la transferencia efectiva de lo leído a la vida cotidiana. Esta sesión consolidó la dimensión actitudinal del proyecto y articuló la lectura con la formación ciudadana del estudiante rural.

Sesión 8, sesión integradora desarrollada al cierre de la cuarta semana, propuso a los estudiantes la elaboración de un cuento propio bajo el título Mi propio cuento. El propósito consistió en integrar las estrategias aprendidas a lo largo del proyecto mediante la producción escrita de un texto narrativo breve. Las estrategias didácticas

comprendieron la activación de saberes sobre la estructura del cuento, la planificación textual mediante esquemas, la producción escrita individual y la lectura compartida de los textos producidos ante el grupo.

Se observó productos diversos, algunos de notable creatividad, en los cuales los estudiantes aplicaron los tres niveles de comprensión a la producción y lectura de sus propios cuentos: incluyeron información explícita (personajes, lugar, tiempo), construyeron tramas con relaciones causa-efecto y emitieron mensajes con valor argumentativo o moral. La sesión cerró con la presentación colectiva de los cuentos en un mural del grupo y el reconocimiento mutuo del esfuerzo realizado durante el proyecto.

A lo largo de la fase de aplicación, la docente investigadora mantuvo un registro de las observaciones pedagógicas, las decisiones tomadas para ajustar la planeación, las intervenciones significativas de los estudiantes y los aprendizajes emergentes. Las anotaciones se acompañaron de fotografías de los productos generados papelógrafos, mapas semánticos, cuadernos personales, mural final, entre otros.

Evaluación y contraste

Se desarrolló durante el mes de mayo de 2026 y cerró el ciclo de la intervención.

Su acción central consistió en la aplicación del postest mediante el mismo instrumento utilizado en el pretest, bajo condiciones técnicas equivalentes, misma duración de noventa minutos, espacio del aula regular, procedimiento de aplicación individual y escrita.

Se registraron las observaciones en contrastantes con las documentadas durante la aplicación del pretest: mayor concentración del grupo durante la lectura silenciosa,

menor vacilación ante las preguntas inferenciales, mayor seguridad al volver al texto para verificar respuestas, y producción escrita más sustantiva ante la pregunta crítica.

Estos indicios cualitativos anticipaban los hallazgos de avance del grupo en los niveles inferencial y crítico. De manera complementaria, se entregó a cada participante una constancia de participación, gesto pedagógico orientado a reconocer el compromiso del grupo y a fortalecer el vínculo afectivo con la lectura.

Posteriormente, se procesaron los resultados mediante estadística descriptiva básica, frecuencias absolutas, porcentajes, promedios y variaciones absolutas y se contrastaron las mediciones inicial y final por nivel de comprensión y por ítem. La fase concluyó con la jornada de socialización ante la dirección, la docente titular y representantes de las familias.

Cronograma

El cronograma general del proyecto se distribuye entre los meses febrero-agosto y la intervención en el aula marzo-mayo del año 2026, tal como se presenta en el cuadro 13.

Cuadro 13

Cronograma general del proyecto

	2026					
Actividad	**Feb**	**Mar**	**Abr**	**May**	**Jun**	**Jul**
Revisión bibliográfica y marco teórico						
Elaboración del planteamiento del problema y objetivos						
Diseño metodológico del proyecto						

Actividad	2026					
	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul
Elaboración y validación de instrumentos						
Aplicación del diagnóstico (pretest)						
Diseño de estrategias pedagógicas						
Implementación del proyecto de intervención						
Aplicación del postest						
Análisis e interpretación de resultados						
Elaboración de conclusiones y recomendaciones						
Redacción final y revisión del proyecto						
Presentación del proyecto						

Elaboración propia

Presupuesto

El presupuesto contempla los gastos operativos directos asociados a la ejecución de la intervención educativa, se presenta en el cuadro 14.

Cuadro 14

Presupuesto

Rubro	Descripción	Cantidad	Costo unitario (B/.)	Costo total (B/.)
Materiales	Reproducción de textos de lectura y fichas de trabajo para 8 sesiones	480 impresiones	0.10	48.00
	Impresión de la Prueba de Comprensión Lectora: pretest y postest	180 impresiones	0.10	18.00

	Impresión de ilustraciones, láminas referenciales y apoyos visuales a color	24 páginas	0.75	18.00
Materiales	Papelógrafos para organizadores, mapas de ideas y trabajo grupal	20 unidades	1.25	25.00
	Cartulinas de colores para murales, tarjetas y dinámicas	25 unidades	1.50	37.50
	Marcadores permanentes surtidos	2 paquetes	9.00	18.00
	Marcadores para tablero	2 paquetes	3.10	6.20
	Cajas de lápices de colores para actividades lectoras gráficas	10 cajas	3.40	34.00
	Cinta adhesiva para carteles, murales y recursos visuales	6 rollos	1.82	10.92
	Tijeras escolares de uso compartido	10 unidades	1.50	15.00
	Pegamento escolar en barra o líquido	10 unidades	0.90	9.00
	Sobres o carpetas para organizar fichas y evidencias de las sesiones	10 unidades	1.00	10.00
	Libros, artículos científicos y material de consulta	Varios	150.00	150.00
Materiales didácticos elaborados	Diseño, impresión de tarjetas de secuencia, vocabulario, fichas de hecho/opinión y organizadores reutilizables	Lote único	—	19.00
Reconocimientos e incentivos pedagógicos	Separadores de lectura motivacionales	30 unidades	3.50	105.00
	Constancias de participación al cierre de la intervención	30 unidades	1.50	45.00
	Stickers o distintivos motivacionales para reforzar la participación	3 paquetes	5.00	15.00

Bocadito	Surtidos	150 unidades	—	200.00
Transporte	Traslado al centro educativo	5 viajes	30.00	150.00
Conectividad y comunicación	Internet, llamadas y coordinación escolar	Varios	40.00	40.00
Encuadernación y presentación final	Encuadernación impresos	3 ejemplares	58.00	175.00
Levantado de texto y papelería	Redacción, revisión del documento final	-	160.00	160.00
Imprevistos	Margen de contingencia	10 % del subtotal	—	45.13
			Total	B/.1,353.00

Elaboración propia

En el presupuesto no se incluyen honorarios profesionales del facilitador, dado que la capacitación es impartida por la investigadora como parte del proceso académico de la Maestría en Docencia para la Educación Primaria.

El espacio físico, y el apoyo logístico son aportados por la institución académica y su personal académico y padres de familia con las autorizaciones correspondientes.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 Presentación de los resultados

Resultados datos generales:

Tabla 1

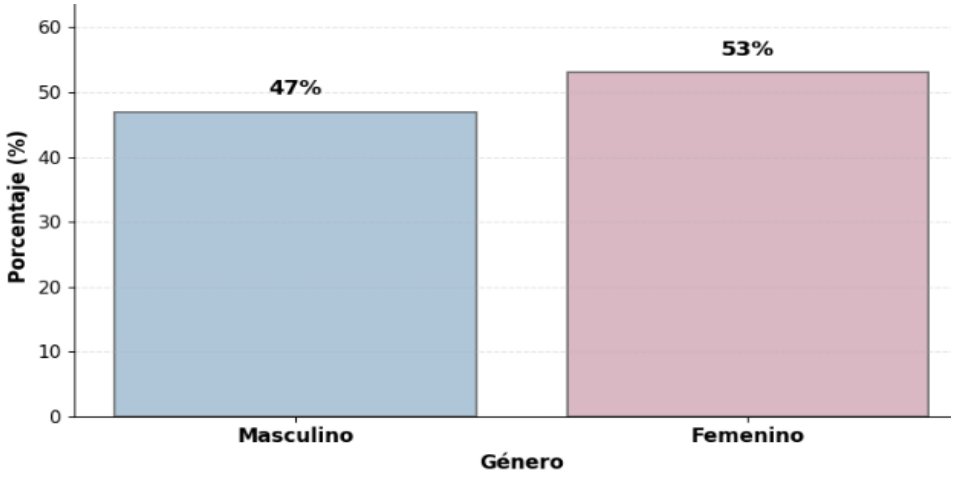
Distribución de estudiantes del tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, según género

Género	Fa	Fr (%)
Masculino	14	47
Femenino	16	53
Total	30	100.0

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 1

Distribución porcentual de estudiantes del tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, según género.



Nota. Datos tomados de la tabla 1

En la tabla y el gráfico 1 se muestra la composición del grupo, observándose una ligera mayor representación del género femenino (53 %) en comparación con el género masculino (47 %). La distribución permite caracterizar a los participantes y evidencia

una proporción relativamente equilibrada entre ambos géneros, dato que se presenta con fines descriptivos.

Tabla 2

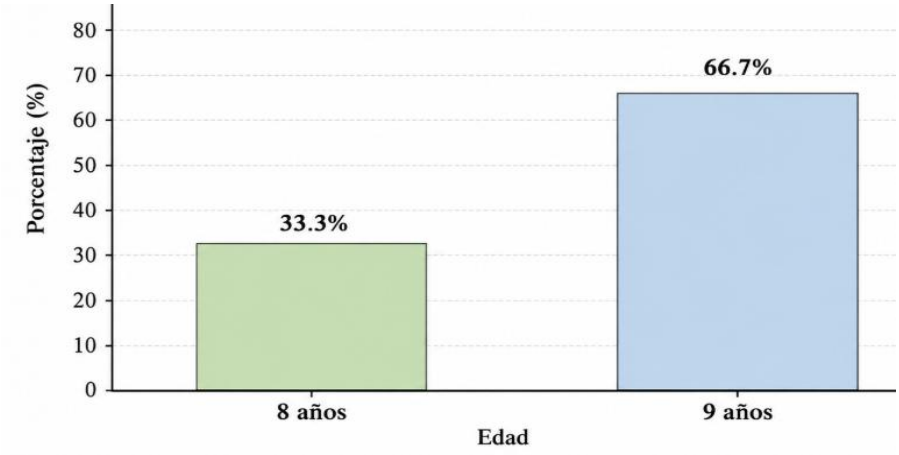
Distribución de estudiantes del tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, según edad

Edad	Fa	Fr (%)
8 años	10	33
9 años	20	67
Total	30	100.0

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 2.

Distribución porcentual de estudiantes del tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, según edad.



Datos tomados de la tabla 2

En la tabla y el gráfico 2 se presentan los resultados de la distribución de los estudiantes según la edad. Se observa que el 67 % tiene 9 años, mientras que el 33 % tiene 8 años. Estos resultados muestran que la mayoría de los participantes se

encuentra dentro de la edad esperada para cursar el tercer grado, aunque existe cierta diversidad etaria dentro del grupo.

Resultados del pretest y postest:

Dimensión: Comprensión literal

Tabla 3

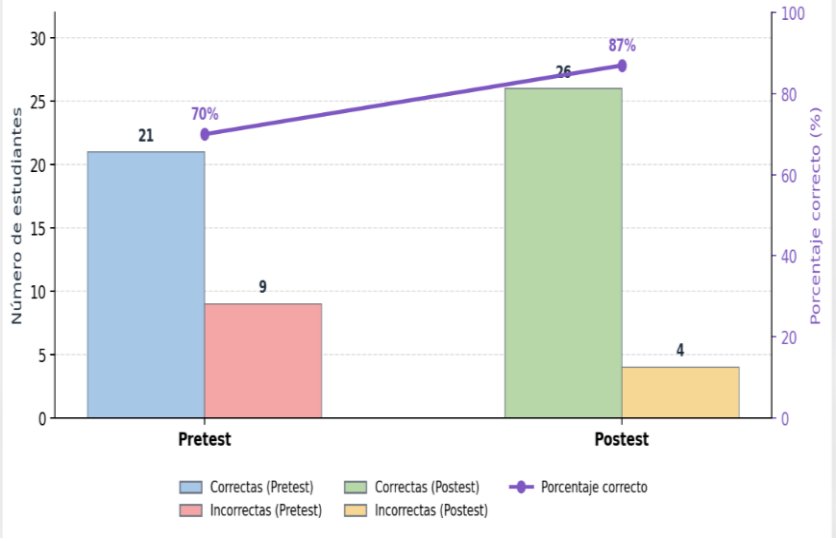
Resultados de la pregunta 1 del pretest y postest

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	21	70	9	30
Postest	26	87	4	13

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 3

Comparación de resultados de la pregunta 1 entre el pretest y el postest.



En la tabla y gráfico 3, se presentan los resultados de la pregunta 1, relacionada con la identificación de los personajes, el lugar y el momento en que inicia la historia, los resultados del pretest reflejaron que el 70 % de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 30 % presentó dificultad para reconocer estos elementos explícitos del texto. Esto evidencia que, antes de la intervención, una parte del grupo podía localizar información directa, aunque todavía existían estudiantes que requería apoyo para ubicar datos básicos de la narración.

En el postest, el porcentaje de respuestas correctas aumentó a 87 %, mientras que las respuestas incorrectas disminuyeron a 13 %. Este avance indica que las estrategias aplicadas favorecieron la identificación de información literal, especialmente cuando se trabajó la lectura guiada, la observación del título, las preguntas orientadoras y la recuperación de datos centrales del texto.

Desde el planteamiento de Solé (2020), este resultado muestra la importancia de enseñar al estudiante a leer con propósito, ya que la comprensión mejora cuando el docente orienta la atención hacia los elementos relevantes del texto antes y durante la lectura.

Tabla 4

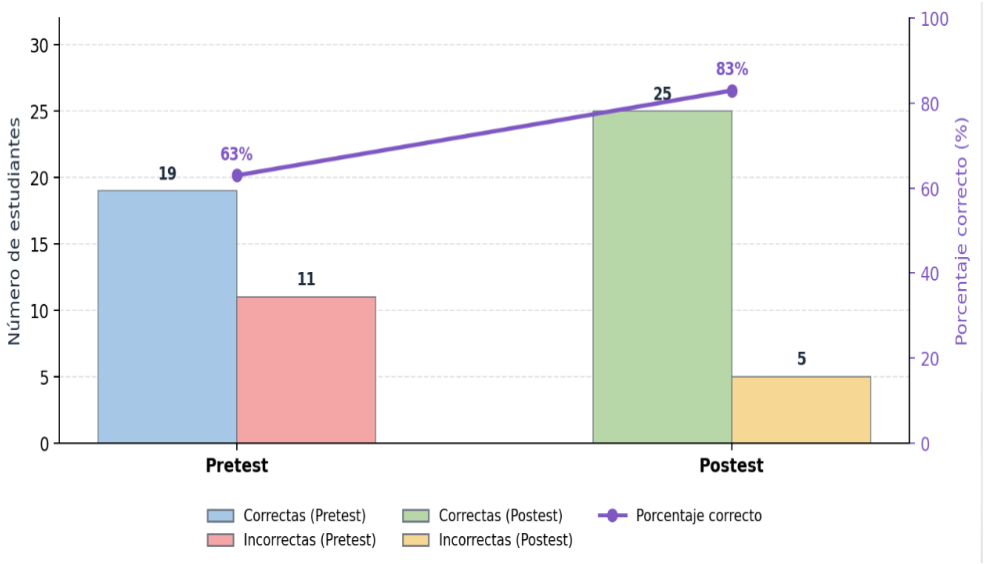
Resultados de la pregunta 2 del pretest y el postest.

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	19	63	11	37
Postest	25	83	5	17

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 4

Comparación de resultados de la pregunta 2 entre el pretest y el postest.



Datos tomados de la tabla 4

En la tabla y gráfico 4, correspondiente a la pregunta 2, evaluó la capacidad de los estudiantes para reconocer qué hicieron primero los niños al llegar al huerto. En el pretest, el 63 % respondió correctamente, mientras que el 37 % de forma incorrecta. Este dato muestra que algunos estudiantes presentaban dificultad para ubicar acciones específicas dentro del texto, aun cuando la información aparecía de manera explícita.

Después de la aplicación de las sesiones didácticas, el postest reflejó un aumento de respuestas correctas al 83 % y una reducción de las incorrectas al 17 %. Este resultado evidencia una mejora en la localización de hechos puntuales y en la atención a la secuencia de acciones narradas.

La mejora puede asociarse con el uso de estrategias como el subrayado guiado, la lectura compartida y las preguntas literales, las cuales ayudan al estudiante a identificar información concreta. D'Alfonso et al. (2025) señala que la mediación docente durante la lectura permite que el estudiante controle mejor lo que comprende y reconozca información relevante dentro del texto.

Tabla 5

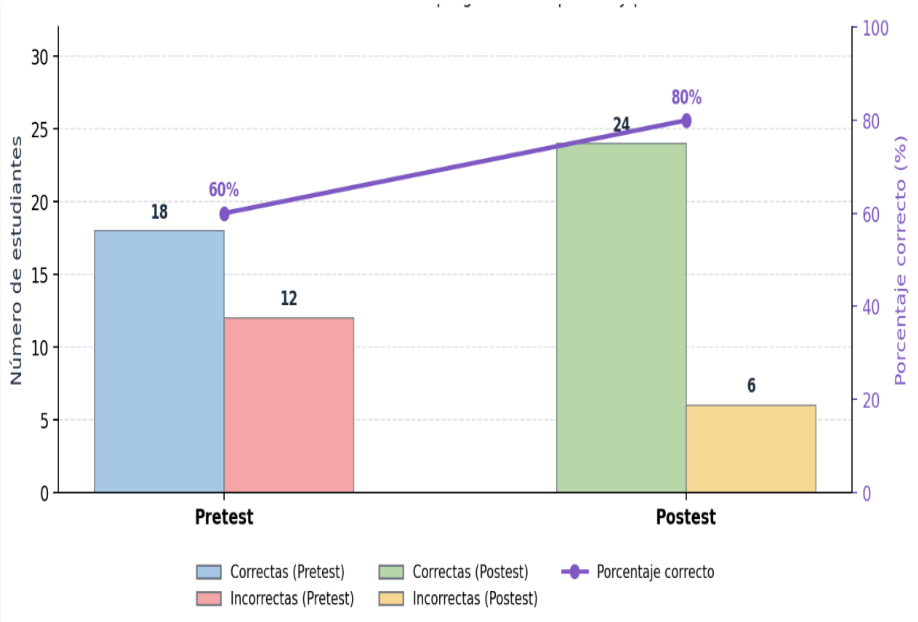
Resultados de la pregunta 3 del pretest y postest

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	18	60	12	40
Postest	24	80	6	20

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 5

Comparación de resultados de la pregunta 3 del pretest y postest



Nota. Datos tomados de la tabla 5

En la tabla y gráfico 5, correspondiente a la pregunta 3, relacionada con el reconocimiento de una frase explícita del texto: el mensaje escrito en el cartel al finalizar la actividad. En el pretest, el 60 % de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 40 % no logró identificar la información solicitada. Este resultado refleja que, aunque la mayoría pudo localizar el dato, un grupo presentó dificultad para recordar o ubicar una expresión textual específica.

En el postest, las respuestas correctas aumentaron al 80 %, y las incorrectas disminuyeron al 20 %. La diferencia entre ambos momentos indica un avance en la atención a detalles explícitos del texto y en la capacidad para recuperar información puntual.

Este resultado es importante porque la comprensión literal no se limita a reconocer personajes o acciones generales; también implica identificar frases, mensajes o datos específicos. Pinzás, citada por Delgado (2025), plantea que el nivel literal permite comprobar si el estudiante reconoce información expresada directamente en el texto, lo cual constituye la base para avanzar hacia niveles más complejos de comprensión.

Tabla 6

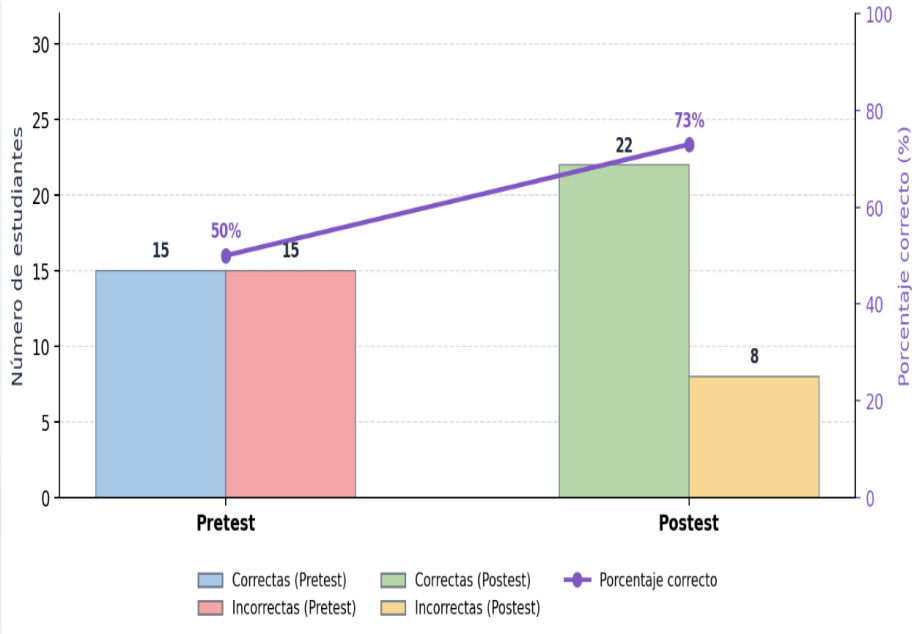
Resultados de la pregunta 4 del pretest y postest

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	15	50	15	50
Postest	22	73	8	27

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 6

Comparación de resultados de la pregunta 4 del pretest y postest



Nota. Datos tomados de la tabla 6

En la tabla y gráfico 6, correspondiente a la pregunta 4, se evaluó la capacidad para ordenar hechos según ocurrieron en la historia. En el pretest, el 50 % de los estudiantes respondió correctamente y el otro 50 % presentó respuestas incorrectas. Este resultado evidencia que la secuenciación de hechos fue uno de los aspectos de mayor dificultad dentro de la dimensión literal, ya que no solo exige recordar información, sino organizarla según el orden temporal del texto.

En el postest, las respuestas correctas aumentaron al 73 %, mientras que las incorrectas disminuyeron al 27 %. Aunque el avance fue favorable, este ítem mantuvo un porcentaje de dificultad mayor que otros, lo cual indica que la organización secuencial requiere continuar siendo reforzada mediante actividades de ordenamiento, viñetas, líneas de tiempo y reconstrucción oral de la historia. Según Solé (2020),

comprender implica establecer relaciones entre las partes de la lectura; por ello, ordenar hechos ayuda al estudiante a construir una representación más clara de la historia.

Tabla 7

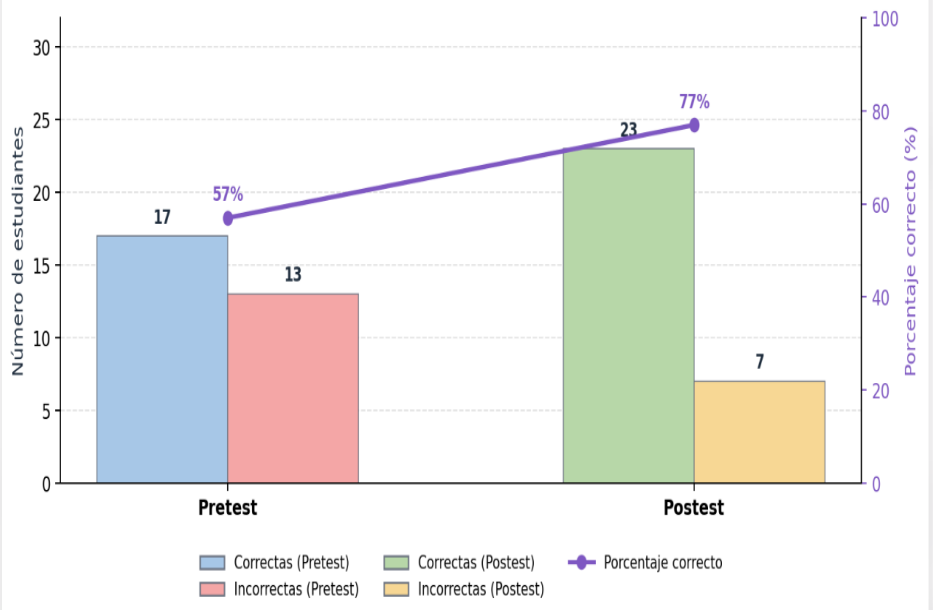
Resultados de la pregunta 5 del pretest y postest

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	17	57	13	43
Postest	23	77	7	23

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 7

Comparación de resultados de la pregunta 5 del pretest y postest



Nota. Datos tomados de la tabla 7

En la tabla y gráfico 7, correspondiente a la pregunta 5 evaluó la comprensión del significado de la palabra “surcos” dentro del texto. En el pretest, el 57 % de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 43 % seleccionó una opción incorrecta. Este resultado indica que casi la mitad del grupo presentaba dificultad para comprender vocabulario específico, aun cuando el texto ofrecía una explicación contextual.

En el postest, el porcentaje de respuestas correctas aumentó a 77 %, y las respuestas incorrectas disminuyeron a 23 %. Este avance sugiere que las estrategias de lectura guiada, aclaración de vocabulario y relación de palabras con el contexto favorecieron la comprensión de términos presentes en la lectura.

Este resultado confirma la importancia de trabajar el vocabulario dentro de la comprensión literal. La identificación de palabras clave permite que el estudiante comprenda mejor las acciones, ideas y mensajes del texto. Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore (2025) sostienen que el docente debe ayudar al estudiante a monitorear su comprensión durante la lectura, especialmente cuando aparecen palabras que pueden dificultar la construcción del significado.

Dimensión: Comprensión inferencial

Tabla 8

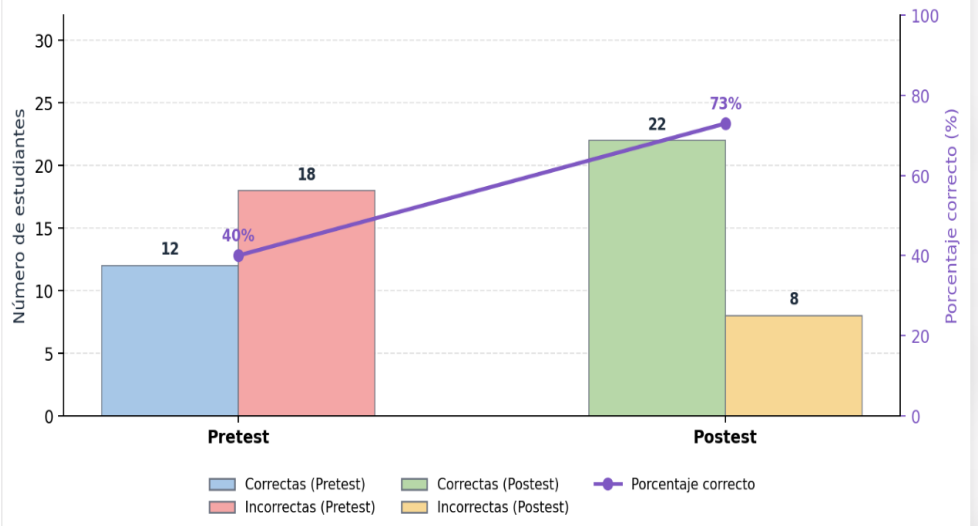
Resultados de la pregunta 6 del pretest y postest

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	12	40	18	60
Postest	22	73	8	27

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 8

Comparación de resultados de la pregunta 6 del pretest y postest



Nota. Datos tomados de la tabla 8

En la tabla y gráfico 8, se corresponde con los resultados de la pregunta 6, que evaluó la capacidad de los estudiantes para inferir por qué Valeria colocó hojas suaves alrededor de una hilera. Esta pregunta requería comprender que la acción realizada no tenía una finalidad decorativa, sino que buscaba proteger la tierra del calor y evitar que se secara rápidamente.

En el pretest, el 40 % de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 60 % presentó dificultad para deducir la intención de la acción descrita en el texto. Este resultado muestra que, antes de la intervención, la mayoría del grupo necesitaba apoyo para relacionar una acción con su propósito implícito.

En el postest, las respuestas correctas aumentaron al 73 %, mientras que las incorrectas disminuyeron al 27 %. Este avance evidencia una mejora en la capacidad

para interpretar razones no expresadas directamente, lo cual indica que las estrategias de lectura guiada, preguntas orientadoras y relación causa-finalidad favorecieron la comprensión inferencial. Desde la perspectiva de Solé (2020), este hallazgo confirma la importancia de acompañar la lectura mediante preguntas durante el texto, ya que estas ayudan al estudiante a establecer relaciones entre lo que lee y lo que debe deducir.

Tabla 9

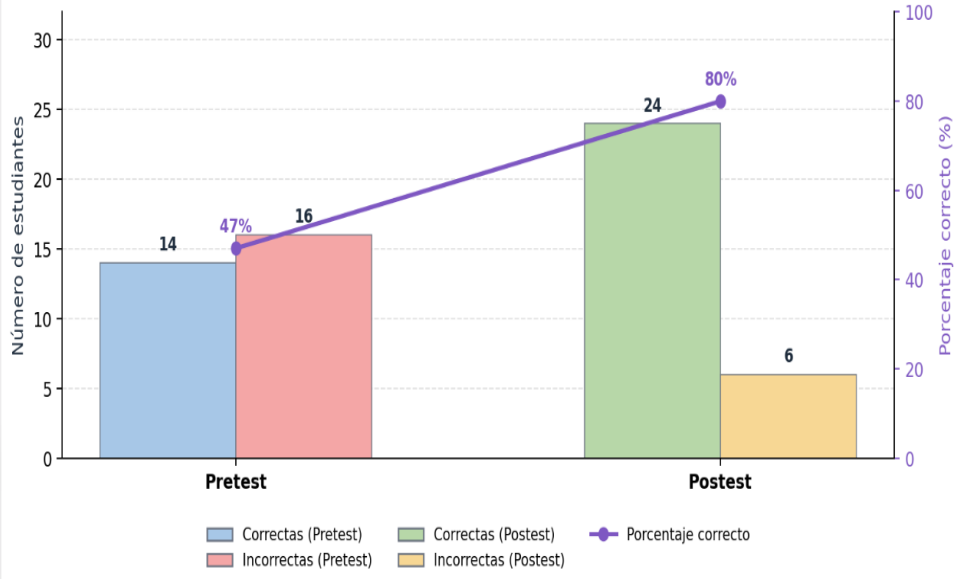
Resultados de la pregunta 7 del pretest y postest

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	14	47	16	53
Postest	24	80	6	20

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 9

Comparación de los resultados de la pregunta 7 del pretest y postest



Nota. Datos tomados de la tabla 9

En la tabla y gráfico 9 se presentan la respuesta de la pregunta 7 que valoró la identificación de una relación de causa y efecto dentro del texto. La respuesta correcta consistía en reconocer que, como había llovido la noche anterior, la tierra estaba blanda. Este ítem exigía conectar dos hechos y comprender la relación lógica entre ellos.

En el pretest, el 47 % de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 53 % respondió de forma incorrecta. Este resultado evidencia que la relación causa-efecto representó una dificultad importante en la fase inicial, posiblemente porque los estudiantes tendían a seleccionar información aislada sin establecer vínculos entre las ideas del texto.

En el postest, el porcentaje de respuestas correctas aumentó al 80 %, y las incorrectas disminuyeron al 20 %. Este cambio permite observar un avance en la capacidad para establecer relaciones lógicas dentro de la lectura. La mejora se asocia con el trabajo realizado mediante preguntas inferenciales, lectura con pausas estratégicas y análisis de situaciones del texto. Según Solé (2020), comprender implica relacionar información y construir sentido durante la lectura. Por ello, el avance observado en esta pregunta muestra un progreso en la interpretación de relaciones internas del texto.

Tabla 10

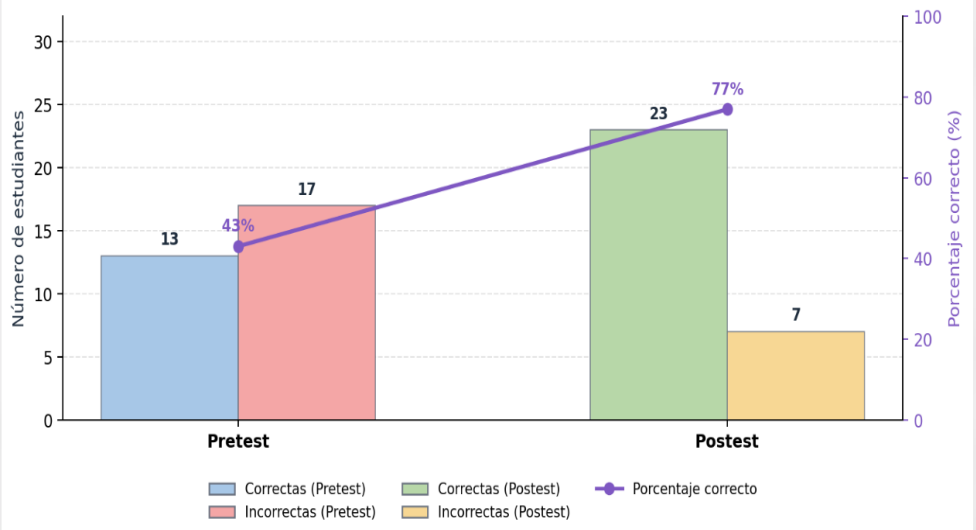
Resultados de la pregunta 8 del pretest y postest.

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	13	43	17	57
Postest	23	77	7	23

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 10

Comparación de resultados de la pregunta 8 del pretest y postest.



Nota. Datos tomados de la tabla 10

En la tabla y gráfico 10, de la pregunta 8 evaluó la capacidad de anticipar una acción probable a partir de la información dada por la maestra. La respuesta correcta indicaba que los equipos observarían el crecimiento de las plantas y cumplirían turnos de riego en los próximos días.

En el pretest, el 43 % de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 57 % presentó dificultad para anticipar una acción futura coherente con la información del texto. Este resultado refleja que, inicialmente, más de la mitad del grupo necesitaba apoyo para proyectar consecuencias o acciones posteriores a partir de pistas textuales.

En el postest, las respuestas correctas aumentaron al 77 %, mientras que las incorrectas disminuyeron al 23 %. Este avance indica que la intervención favoreció la capacidad de los estudiantes para usar información previa del texto y anticipar lo que

probablemente ocurriría después. Este resultado es coherente con el modelo de los tres momentos de la lectura de Solé (2020), ya que la anticipación y la verificación de hipótesis forman parte de un proceso lector activo. En este sentido, los estudiantes mostraron mayor habilidad para interpretar información implícita y relacionarla con acciones futuras.

Tabla 11

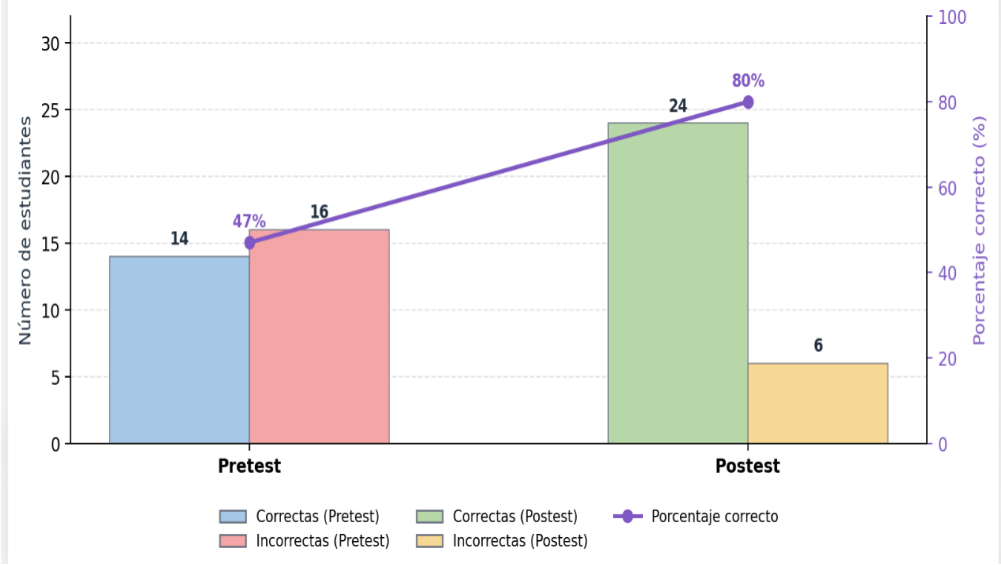
Resultados de la pregunta 9 del pretest y postest

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	14	47	16	53
Postest	24	80	6	20

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 11

Comparación de resultados de la pregunta 9 del pretest y postest



Nota. Datos tomados de la tabla 11

En la tabla y gráfico 11, para la pregunta 9 se valoró la comprensión del significado de la palabra “brotar” a partir del contexto de la lectura. La respuesta correcta consistía en reconocer que significa empezar a salir o crecer. Este ítem permitió observar la habilidad de los estudiantes para interpretar vocabulario según el sentido del texto.

En el pretest, el 47 % respondió correctamente, mientras que el 53 % presentó dificultad para deducir el significado de la palabra en el contexto del huerto. Este resultado evidencia que la comprensión de vocabulario contextual constituía una necesidad de refuerzo en el grupo.

En el postest, el porcentaje de respuestas correctas aumentó al 80 %, y las incorrectas disminuyeron al 20 %. Este resultado representa uno de los avances más favorables dentro de la dimensión inferencial, lo que sugiere que las estrategias de lectura guiada, aclaración de vocabulario y relación de palabras con el contexto facilitaron la comprensión. Desde la perspectiva de Solé (2020), cuando el lector encuentra palabras desconocidas, necesita apoyarse en las pistas del texto para mantener la comprensión. Por ello, el aumento observado en esta pregunta evidencia una mejora en el monitoreo del significado durante la lectura

Tabla 12

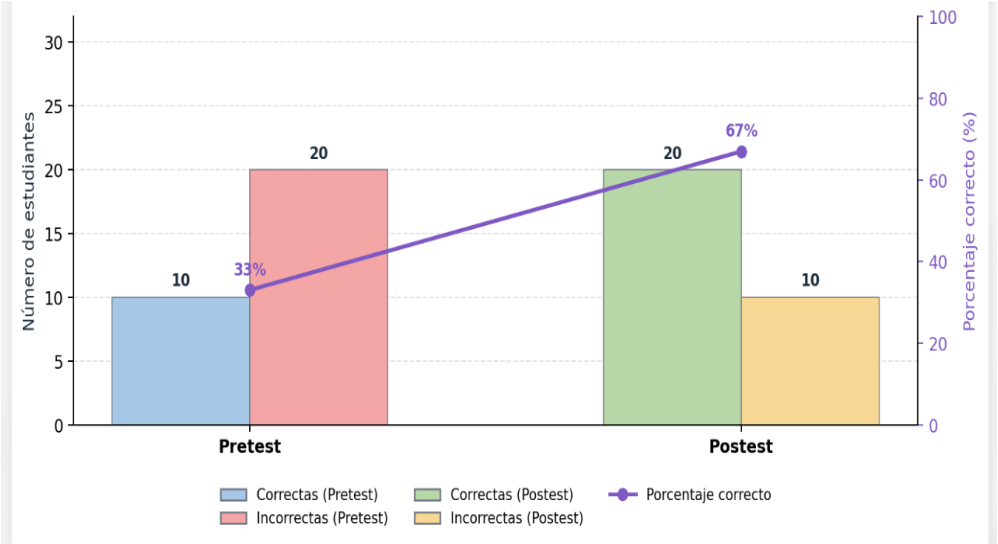
Resultados de la pregunta 10 del pretest y postest

Evaluación	Correctas	Porcentaje correcto	Incorrectas	Porcentaje incorrecto
Pretest	10	33	20	67
Postest	20	67	10	33

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 12

Comparación de resultados de la pregunta 10 del pretest y postest



Nota. Datos tomados de la tabla 12

En la tabla y gráfico 12, para la pregunta 10 en la que se evaluó la capacidad de identificar la idea que resume mejor el mensaje principal de la historia. La respuesta correcta indicaba que un huerto escolar requiere trabajo en equipo y cuidado continuo. Este ítem exigía comprender el sentido global del texto y seleccionar la opción que integraba mejor las acciones desarrolladas en la lectura.

En el pretest, solo el 33 % de los estudiantes respondió correctamente, mientras que el 67 % seleccionó opciones incorrectas. Este resultado muestra que la identificación del mensaje principal fue uno de los aspectos de mayor dificultad al inicio de la intervención, ya que requería integrar información de todo el texto y no solo recordar un dato específico.

En el postest, el porcentaje de respuestas correctas aumentó al 67 %, mientras que las incorrectas disminuyeron al 33 %. Aunque se observa un avance importante,

este ítem mantuvo el resultado más bajo del postest dentro de la dimensión inferencial, lo que indica que la comprensión global del mensaje debe seguir reforzándose.

Navarro (2024). sostiene que comprender un texto implica construir una interpretación general y otorgarle sentido a partir del contexto. Por ello, el avance observado en esta pregunta resulta positivo, aunque evidencia la necesidad de continuar trabajando actividades de síntesis, diálogo lector y relación entre las partes del texto.

Dimensión: Comprensión Critica

Tabla 13

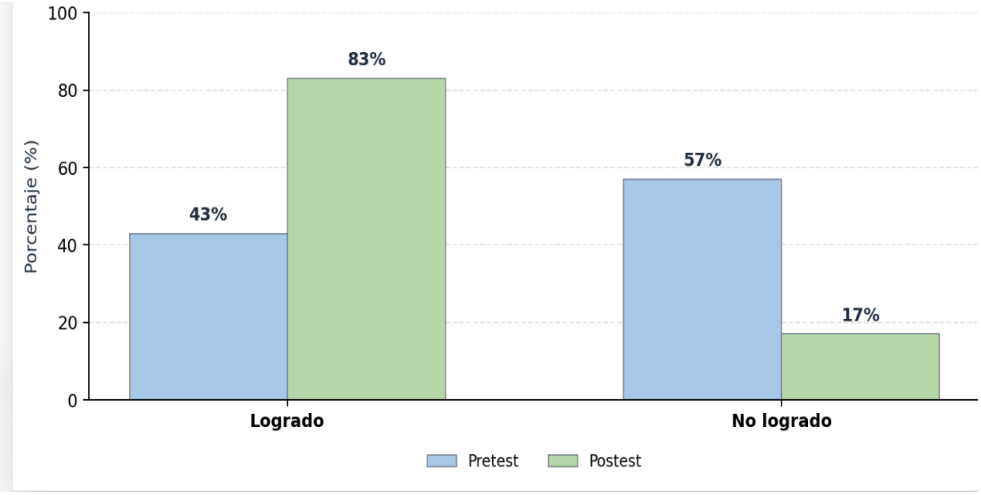
Resultados de la pregunta 11 del pretest y postest

Evaluación	Respuestas logradas	Porcentaje correcto	Respuestas no logradas	Porcentaje incorrecto
Pretest	13	43	17	57
Postest	25	83	5	17

Nota. Tomado de la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026

Gráfico 13

Comparación de resultados de la pregunta 11 del pretest y postest



Nota. Datos tomados de la tabla 13

En la tabla y gráfico 13, correspondiente a la pregunta 11, los resultados del pretest evidenciaron que el 43 % de los estudiantes alcanzó el nivel logrado, mientras que el 57 % se ubicó en no logrado. Esto indica que, antes de la intervención, más de la mitad del grupo presentaba dificultad para emitir una opinión personal sobre el texto, justificarla y relacionarla con una idea de la lectura o con una experiencia cercana.

Después de la aplicación de las estrategias pedagógicas, el postest mostró un avance, el 83 % de los estudiantes alcanzó el nivel logrado, mientras que el porcentaje de no logrado disminuyó al 17 %. Este cambio evidencia una mejora en la capacidad para valorar el mensaje del texto, expresar una postura personal y justificarla de manera sencilla.

Lo observado permite señalar que las actividades de diálogo lector, preguntas valorativas, conexión texto-vida y socialización de respuestas favorecieron el desarrollo de una lectura más reflexiva. Los estudiantes no solo identificaron información del texto, sino que comenzaron a expresar lo que pensaban sobre el cuidado del huerto y la importancia de organizar turnos para mantenerlo.

De acuerdo con Cassany (2021), la lectura crítica implica que el lector dialogue con el texto, construya una postura y relacione lo leído con su contexto. En este sentido, los resultados obtenidos muestran que la intervención contribuyó al fortalecimiento de la comprensión crítica, especialmente en la capacidad de opinar, justificar y vincular la lectura con la vida escolar o comunitaria.

En la tabla 14, se presenta el consolidado de los resultados de los tres niveles de la comprensión lectora:

Tabla 14

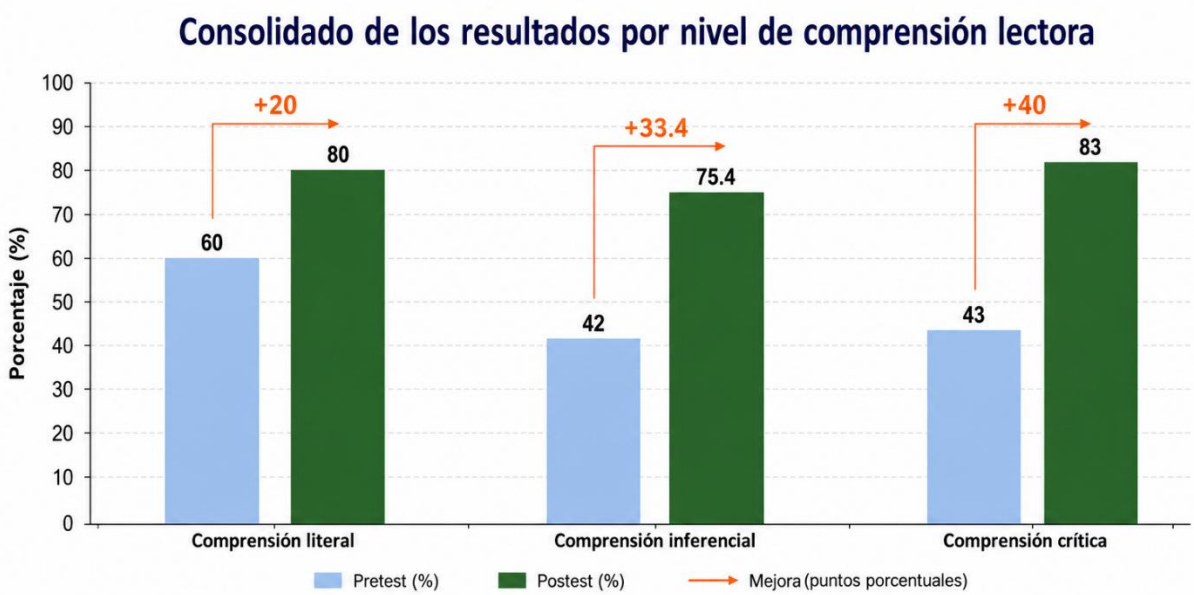
Consolidado de los resultados de los tres niveles de la comprensión lectora

Dimensión de Comprensión / Pregunta Evaluada	**(%) Pretest**	**(%) Postest**	**(%) Mejora**
Dimensión 1: Comprensión literal			
P1. Identificación de personajes, lugar y tiempo	70	87	+17
P2. Identificación de la primera acción en el huerto	63	83	+20
P3. Retención del mensaje escrito en el cartel	60	80	+20
P4. Orden secuencial de los hechos de la historia	50	73	+23
P5. Significado de la palabra “surcos” según el texto	57	77	+20
Promedio global comprensión literal	**60**	**80**	**+20**
Dimensión 2: Comprensión inferencial			
P6. Comprensión inferencial general (deducción)	40	73	+33
P7. Deducción de relaciones de causa y efecto	47	80	+33
P8. Predicción de acciones futuras en la historia	43	77	+34
P9. Significado contextual de la palabra “brotar”	47	80	+33
P10. Identificación de la idea principal del texto	33	67	+34
Promedio global comprensión inferencial	**42**	**75.4**	**+33.4**
Dimensión 3: Comprensión crítica			
P11. Estudiantes en Nivel Alto (Opinión y Argumentación)	43	83	+40
Promedio global comprensión crítica	**43**	**83**	**+40**

Fuente: elaboración propia

Gráfico 14

Comparación de los resultados globales por dimensión de comprensión lectora en el pretest y postest.



Nivel de comprensión	Pretest (%)	Postest (%)	Mejora (puntos porcentuales)
Comprensión literal	60	80	+20
Comprensión inferencial	42	75.4	+33.4
Comprensión crítica	43	83	+40

Elaboración propia

Nota. Datos tomados de la tabla 14

En la Tabla y Gráfico 14 se presentan los resultados consolidados de los tres niveles de comprensión lectora evaluados antes y después de la aplicación del proyecto de intervención. Los resultados evidencian mejoras significativas en todas las dimensiones analizadas.

En la comprensión literal, el promedio global aumentó de 60 % en el pretest a 80 % en el postest, reflejando una mejora de 20 puntos porcentuales. Este resultado demuestra avances en la identificación de información explícita, reconocimiento de

personajes, secuencia de hechos y comprensión del vocabulario presente en los textos trabajados.

En la comprensión inferencial, el promedio global pasó de 42 % en el pretest a 75.4 % en el postest, con una mejora de 33.4 puntos porcentuales. Estos resultados indican que los estudiantes fortalecieron su capacidad para realizar deducciones, establecer relaciones de causa y efecto, interpretar palabras según el contexto e identificar ideas implícitas en los textos.

Por su parte, la comprensión crítica presentó un incremento de 43 % a 83 %, alcanzando una mejora de 40 puntos porcentuales. Este avance evidencia un mayor desarrollo de las habilidades para emitir opiniones, justificar respuestas y relacionar la información leída con experiencias personales, escolares y comunitarias.

Además, la comprensión crítica presentó la mayor mejora (40 puntos porcentuales), seguida de la comprensión inferencial (33.4 puntos porcentuales) y la comprensión literal (20 puntos porcentuales), evidenciando que las estrategias implementadas favorecieron especialmente los procesos de análisis, reflexión y valoración del texto.

De manera general, los resultados permiten afirmar que la intervención pedagógica contribuyó al fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes participantes. La mejora observada en las tres dimensiones confirma la efectividad de las estrategias implementadas, entre ellas la lectura guiada, las preguntas por niveles, el diálogo lector, los organizadores gráficos y la conexión entre el texto y el contexto.

De acuerdo con Solé (2020), la comprensión lectora se fortalece cuando el estudiante participa activamente antes, durante y después de la lectura, contando con la orientación del docente y objetivos claramente definidos. Los resultados obtenidos

en esta investigación respaldan dicho planteamiento, ya que evidencian un progreso gradual desde la comprensión literal hacia procesos inferenciales y críticos, demostrando la efectividad de las estrategias pedagógicas aplicadas.

5.2 Logros alcanzados

Los resultados obtenidos en el proyecto de intervención evidencian avances pedagógicos en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira. Estos logros se interpretaron como mejoras descriptivas observadas entre la valoración inicial y la final, a partir de la aplicación de estrategias pedagógicas organizadas en sesiones didácticas. Entre los que se consideran:

- Fortalecimiento de la comprensión literal, dimensión en la que los estudiantes mostraron mayor capacidad para identificar información explícita del texto, reflejando una mejora de 20 puntos porcentuales. Este avance indica que los estudiantes lograron reconocer con mayor seguridad personajes, lugares, hechos, secuencias y vocabulario presente en la lectura.

- Mejora en la comprensión inferencial, dimensión que inicialmente presentó mayores dificultades, con un progreso de 33.4 puntos porcentuales. Este resultado muestra que los estudiantes desarrollaron mayor habilidad para deducir causas, interpretar palabras según el contexto, anticipar acciones y reconocer ideas implícitas del texto. Este logro evidencia que la intervención ayudó a los niños a superar una lectura centrada únicamente en datos visibles.

- Avance comprensión crítica, con una mejora de 40 puntos porcentuales, permitiendo afirmar que los estudiantes fortalecieron su capacidad para expresar opiniones, justificar respuestas y relacionar el contenido del texto con experiencias escolares, familiares o comunitarias. Este logro resulta importante, ya que la comprensión crítica exige una participación más reflexiva frente a la lectura.

- Desde el punto lo pedagógico, la intervención permitió consolidar una dinámica de lectura más participativa. Los estudiantes no solo leyeron textos, sino que aprendieron a anticipar ideas, responder preguntas, organizar información, dialogar sobre lo leído y producir respuestas propias. La aplicación de los tres momentos de la lectura antes, durante y después favoreció una secuencia clara de trabajo y permitió que el docente acompañara de manera más efectiva el proceso lector.

- Incremento de la participación estudiantil durante las sesiones, con mayor disposición para intervenir, compartir opiniones, trabajar con organizadores gráficos y relacionar los textos con situaciones conocidas. Este cambio refleja un avance no solo en la comprensión lectora, sino también en la confianza comunicativa de los niños.

- Contextualización de la lectura mediante textos cercanos a la realidad de los estudiantes. Las actividades vinculadas con el huerto escolar, el cuidado del agua, la comunidad y experiencias cotidianas facilitaron que los niños comprendieran mejor los textos y establecieran relaciones con su entorno. Este aspecto fortaleció el sentido práctico de la lectura, al presentarla como una herramienta para comprender situaciones reales y no solo como una tarea escolar.

- Organización de una propuesta didáctica aplicable al aula de tercer grado, compuesta por sesiones de lectura guiada, preguntas por niveles, actividades de

diálogo, organizadores gráficos y producciones breves. Este resultado representa un aporte para la práctica docente, porque ofrece una ruta viable para continuar fortaleciendo la comprensión lectora dentro de la asignatura de español.

El proyecto permitió avanzar desde una lectura principalmente literal hacia una comprensión más interpretativa y reflexiva. Aunque algunos aspectos requieren continuar reforzándose, especialmente la elaboración de inferencias complejas y la justificación escrita de opiniones, los resultados muestran que las estrategias aplicadas favorecieron el desarrollo progresivo de los tres niveles de comprensión lectora.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Las conclusiones del estudio se presentan en correspondencia con los objetivos planteados, evidenciando el alcance y el valor de los resultados obtenidos en cada fase de la investigación.

En relación con el primer objetivo, orientado a determinar el estado inicial y las necesidades de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, el pretest permitió reconocer que los estudiantes de tercer grado presentaban necesidades diferenciadas según la dimensión evaluada.

La comprensión literal mostró un dominio inicial parcial, relacionado con la identificación de información explícita del texto; sin embargo, las dimensiones inferencial y crítica evidenciaron mayores exigencias, especialmente en la deducción de significados, la interpretación de relaciones entre ideas y la formulación de opiniones justificadas. Este diagnóstico confirmó la pertinencia de una intervención pedagógica dirigida no solo a reforzar la recuperación de datos, sino también a fortalecer procesos de interpretación y valoración del texto.

Respecto al segundo objetivo, referido a diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en los hallazgos del diagnóstico y en referentes teóricos sobre comprensión lectora, la propuesta respondió de manera coherente a las necesidades identificadas. Las estrategias se organizaron a partir de los tres momentos de la lectura: antes, durante y después, lo que permitió estructurar una secuencia didáctica progresiva y comprensible para los estudiantes.

La selección de textos, preguntas orientadoras, organizadores gráficos, lectura compartida y actividades de producción breve permitió articular los referentes teóricos

con la realidad del aula, evitando actividades aisladas y favoreciendo una mediación docente más intencionada.

En correspondencia con el tercer objetivo, dirigido a implementar las estrategias pedagógicas mediante sesiones didácticas estructuradas, la ejecución del proyecto demostró ser viable en el contexto de la Escuela Ollas Arriba de Capira. Las sesiones permitieron trabajar la lectura de manera activa, participativa y contextualizada, mediante actividades que guiaron al estudiante desde la activación de saberes previos hasta la comprensión, interpretación y valoración de los textos.

Durante la aplicación se observó mayor disposición para participar, responder preguntas, organizar ideas y relacionar las lecturas con experiencias cercanas. Este resultado evidenció que las estrategias implementadas fueron adecuadas al nivel escolar, al área de español y a las características del grupo.

En cuanto al cuarto objetivo, orientado a comparar los niveles de comprensión lectora alcanzados antes y después de la intervención, los resultados descriptivos del pretest y postest evidenciaron avances favorables en los tres niveles evaluados, permitiendo considerar que la intervención contribuyó al fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora, especialmente en la capacidad para identificar información explícita, deducir significados, reconocer mensajes globales, expresar opiniones y justificar respuestas.

Además, el diálogo lector, las preguntas valorativas y las actividades de socialización contribuyeron a que se expresaran ideas, escucharan a sus compañeros y relacionaran los textos con su realidad cotidiana. Este logro resultó relevante porque la comprensión lectora no depende únicamente de responder correctamente, sino

también de la disposición del estudiante para interactuar con el texto y construir significado.

Por consiguiente, el proyecto permitió confirmar que las estrategias pedagógicas aplicadas constituyen una alternativa pertinente para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado. La mejora observada entre el pretest y el postest, en conjunto con la participación registrada durante las sesiones, evidenció que una intervención estructurada, contextualizada y guiada por el docente puede favorecer avances en los niveles literal, inferencial y crítico.

Aunque algunos procesos requieren continuidad, especialmente la elaboración de inferencias más complejas y la argumentación escrita de opiniones, los resultados alcanzados muestran un progreso desde el punto de vista pedagógico.

En consecuencia, el proyecto cumplió con su finalidad formativa al ofrecer una respuesta didáctica a una necesidad identificada en el aula. Su aporte radica en haber organizado una experiencia de lectura guiada, participativa y contextualizada, capaz de fortalecer el desempeño lector de los estudiantes y de aportar una ruta de trabajo útil para la práctica docente en la asignatura de español.

Recomendaciones

Derivadas del proceso investigativo y de los hallazgos obtenidos, las recomendaciones se orientan a fortalecer la continuidad pedagógica de la propuesta, atendiendo los niveles que aún requieren mayor consolidación para favorecer que la experiencia desarrollada trascienda el período de intervención.

A la dirección y equipo institucional de la Escuela Ollas Arriba:

Se sugiere incorporar el fortalecimiento de la comprensión lectora como una línea de trabajo permanente dentro de la planificación pedagógica institucional, especialmente en los primeros grados de educación primaria. Por ello, la escuela puede aprovechar la experiencia generada para consolidar una ruta de seguimiento lector que no dependa únicamente de una intervención temporal.

Asimismo, sería pertinente establecer espacios de revisión pedagógica durante el año escolar para analizar avances, identificar a los estudiantes que requieran apoyo adicional y valorar la pertinencia de incorporar nuevas actividades lectoras contextualizadas. Esta acción fortalecería la toma de decisiones con base en evidencias y favorecería la sostenibilidad de la propuesta.

Fortalecer procesos de capacitación docente centrados no solo en lectura inicial, sino también en comprensión profunda del texto, formulación de preguntas de distinto nivel cognitivo y evaluación progresiva de habilidades lectoras.

A los docentes de tercer grado y del primer ciclo de primaria:

Se sugiere mantener el trabajo de comprensión lectora mediante estrategias secuenciadas y no limitarlo a la lectura oral o a preguntas literales al final del texto. La experiencia del estudio mostró que los mayores avances se vincularon con la

aplicación de actividades que guiaron la identificación de información, la formulación de inferencias y la construcción de sentidos a partir del texto.

Resulta importante continuar fortaleciendo la comprensión crítica mediante prácticas lectoras desarrolladas de manera gradual, constante y ajustada a la edad de los estudiantes. De igual forma, incorporar textos narrativos, informativos y expositivos vinculados con el contexto rural, la vida comunitaria, el ambiente y las actividades productivas cercanas a los estudiantes, favoreciendo la conexión con saberes previos.

A los padres, madres y acudientes:

Se sugiere fortalecer el acompañamiento lector en el hogar mediante prácticas sencillas como conversar sobre una lectura breve, pedir al niño que explique con sus palabras ¿qué ocurrió?, preguntarle ¿por qué sucedió determinado hecho? o ¿qué opinión tiene sobre una acción del personaje? Estas interacciones, aunque breves, pueden complementar el trabajo escolar y ampliar las oportunidades de comprensión fuera del aula.

Para futuras investigaciones

Ampliar el estudio con diseños de mayor alcance, que articulen los resultados cuantitativos con observaciones de aula, producciones escritas de los estudiantes y entrevistas breves a docentes o acudientes.

Referencias bibliográficas

Aguilar, A., y Martínez, F. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado del Centro Cristiano El Buen Pastor, en la Villa 10 de mayo, departamento de Masaya, durante el segundo semestre del año escolar 2020 [Tesis]. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/15577/.

Alcocer, E., y Balderas, M. (2021). El lector al centro: análisis del enfoque didáctico de literacidad cultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1(56), 9-18 Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9986634400.

Andrade, L. (2025). Validación y fiabilidad de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Palobra Palabra Que Obra*, 25(1), 26-43. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.25-num.1-2025-4933.

Arias, F. (2017). Metodología de la investigación. (6ta., Ed.) Caracas: Episteme.

Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 95-105. https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06.

Berrio, L., Negrete, L., Negrete, L., y Hernández, O. (2025). Propuesta pedagógica para fortalecer las competencias lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Pedro Castellan. *GADE: Revista Científica*, 5(3), 940-958. https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.758.

Carrete-Marín, L., Domingo-Peñafiel, N. y Simó-Gil, M. (2024). Teaching materials for rural schools: challenges and practical considerations from an international

perspective. *International Journal of Educational Research Open*. 7(10) 26-37. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100365.

Cassany, D. (2021). El arte de dar clase: Según un lingüista. Anagrama.

Constitución Política de la República de Panamá. (1972). Constitución Política de la República de Panamá: Texto único con reformas constitucionales hasta 2004.

Cubilla-Bonnetier, D., y Sánchez-Vincitore, L. (2025). Precursores psicolingüísticos de la lectura y ajuste de la concepción simple de la lectura a lo largo de la educación Primaria en un contexto de bajo rendimiento lector. *Rev. signos*, 58 (117), 48-70. http://dx.doi.org/10.4151/s0718-0934202501170954.

D'Alfonso, D., Cubilla-Bonnetier, D., y De León, N. (2025). Enseñanza de la lectoescritura en Panamá: retos en prácticas y ambientes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18 (1), 1-15. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.tlip.

Delgado, J. (2025). Las tecnologías una herramienta que facilita la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Punto Educativo, 715–730. Recuperado a partir de https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8176

Duarte, C., y Cotto, E. (2021). Aprendamos todos a leer: Componedor de palabras. Materiales de Aprendizaje BID. https://doi.org/10.18235/0003317.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple. Nota de prensa. https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple.

Gómez Serrano, Yovanna Itzel (2024) Cuentos dramatizados como estrategia didáctica en el aula y el mejoramiento de comprensión lectora en los estudiantes de 3º en el C.E.B.G, Santa Fe. Maestría thesis, Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. https://up-rid.up.ac.pa/8589/.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2017). Metodología de la investigación (7ª ed.). McGraw-Hill.

Indacochea, L., Altamirano, E., Moreira, E., y Cadena, G. (2025). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: un análisis conceptual desde lo psicopedagógico. Revista InveCom, 5(2), 20-36. https://doi.org/10.5281/zenodo.13157889.

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (INEC, 2023). Educación: año 2023. Contraloría General de la República de Panamá.

Ley 15 de 6 de noviembre de 1990, por la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño. Gaceta Oficial No. 21667.

Ley 34 de 6 de julio de 1995, por la cual se derogan, modifican, adicionan y subrogan artículos de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación. Gaceta Oficial No. 22823.

Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación. Gaceta Oficial No. 10113

Ley Nº 81 de 2019. Sobre protección de datos personales. Gaceta Oficial Nº 28743A.

Loayza, M., Gallarday, S., y Arana, P. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355–1366. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.417.

Ministerio de Educación de Panamá. (2026). Programa de estudio de tercer grado: Actualización 2026, fase de validación. Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa.

Ministerio de Educación de Panamá. (2026). Una mirada a la actualización educativa con el Rediseño Curricular. MEDUCA.

Ministerio de Educación de Panamá. (2022). Conocimiento sobre el Programa Aprendamos Todos a Leer. Noticias. https://xpectativapty.com/noticias/nacionales/lanzan-en-panama-el-programa-aprendamos-todos-a-leer/.

Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA, 2014). Programa de Educación Básica General: Tercer Grado. Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa. https://www.meduca.gob.pa/wp-content/uploads/2025/04/programas-educacion-basica-general-primaria-3-2014.pdf.

Molina-Jiménez A., Hernández-Pérez J., y Rivera-Tecorra, S. (2023). Estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora en 3er grado de nivel primaria. *Revista RedCA*, 6(16), 1-21, 2023 https://www.redalyc.org/journal/7487/748780785001/html/.

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights.

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child.

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://sdgs.un.org/es/2030agenda.

Navarro, E. (2024). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en el dominio de la competencia lectora en los estudiantes de tercer grado. [Tesis], Universidad de Panamá. https://up-rid.up.ac.pa/9755/.

Onofre-Siñani, N. (2025). El Rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 342-350. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2021). ERCE 2019: Reporte nacional de resultados. Panamá. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380963.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2025). ERCE POSTPANDEMIA: Reporte nacional Panamá. https://www.unesco.org/es/articles/erce-pospandemia-informe-de-resultados-de-panama-resumen-ejecutivo.

Pérez, E. (2023) Diagnóstico de la comprensión lectora a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación básica general. [Tesis]. Universidad de Panamá. https://up-rid.up.ac.pa/7785/.

Ramírez, C., y Fernández-Reina, M. (2022). Levels of reading comprehension among third grade students at an educational institution in Colombia. Í*kala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484–503. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12.

Ruiz-Mora, F., Barrionuevo-Terán, E., Villacres-Pérez, M., y Estrella-Semblantes, M., (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6-1), 37-47, https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6-1.2255.

Salgado, S. (2025). Comprensión lectora: Perspectivas desde la escuela primaria rural y la postpandemia. *Punto Educativo*, 1(2), 2302–2317. https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8350.

Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 1(30), 153-176. https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/html/.

ANEXOS

Anexo 1. Formato Prueba de comprensión lectora para tercer grado

Proyecto de intervención: Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026.

Elaboración: Investigadora del proyecto, con base en los aportes teóricos de Pinzás (2017, citado por Delgado, 2025), Solé (2020) y Cassany (2020).

Propósito: Diagnosticar y comparar el nivel de comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítica (pretest/postest).

Ministerio de Educación

Escuela Ollas arriba de Capira

Parte I. Datos generales **Maestra: _____**

Código del estudiante: _____ Grado: _____

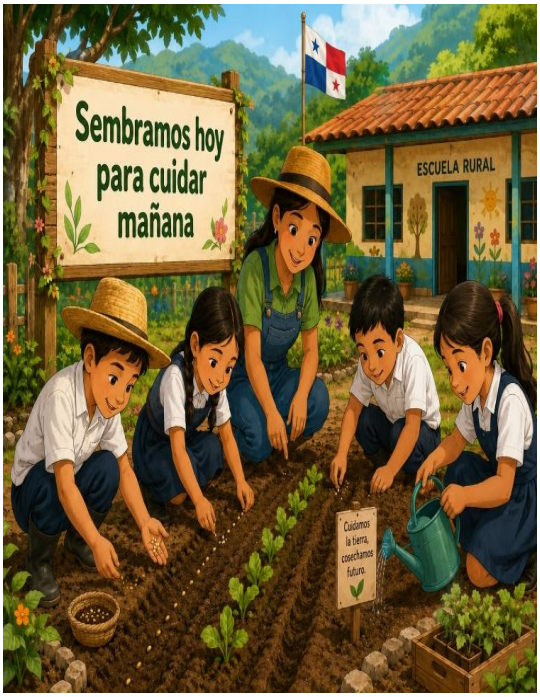
Sexo: ☐ Niño ☐ Niña Edad: ☐ 8 años ☐ 9 años

Fecha de aplicación:_____ / _____ / 2026 **Modalidad:** ☐ Pretest ☐ Postest

Parte II. Lea detenidamente la lectura.

El huerto que empezó con una idea

Un lunes de mayo, antes de entrar al salón, Valeria y Tomás observaron que el huerto escolar estaba cubierto de hojas secas. La noche anterior había llovido, por eso la tierra se encontraba blanda y fácil de mover. Al ver el terreno, la maestra Lucía propuso aprovechar la mañana para sembrar semillas de culantro y tomate que algunas familias habían enviado a la escuela.



En el huerto, don Julián, un vecino de la comunidad, abrió pequeños surcos, es decir, líneas en la tierra donde colocarían las semillas. Primero, los niños limpiaron el espacio y apartaron las piedras. Luego, depositaron las semillas con cuidado y las cubrieron con tierra.

Valeria notó que el sol comenzaba a calentar y recordó que la tierra se seca más rápido cuando queda descubierta. Por eso colocó hojas suaves alrededor de una hilera. Tomás llevó agua en una regadera y, junto con sus compañeros, mojaron la tierra sin hacer charcos.

Al terminar, escribieron en un cartel: “Sembramos hoy para cuidar mañana”. La maestra explicó que cada equipo tendría un turno de riego y que en los próximos días observarían si las plantas empezaban a brotar.

Antes de regresar al aula, todos miraron el huerto ordenado. Valeria sonrió y dijo que no bastaba con sembrar; también había que cuidar lo que se inicia. Sus compañeros estuvieron de acuerdo y guardaron la regadera para el siguiente turno.

Parte III. Preguntas.

Lee atentamente el siguiente texto, después, responde cada una de las preguntas según lo leído. En las preguntas de selección múltiple, marca con una **X** la respuesta correcta.

Dimensión 1. Comprensión literal

1. ¿Cuál opción presenta correctamente quiénes participan, ¿dónde ocurre la historia y cuándo inicia?

__Valeria y Tomás, en una biblioteca, durante la tarde.
__Valeria, Tomás, la maestra Lucía y don Julián, en el huerto escolar, un lunes de mayo.
__Don Julián y las familias, en el mercado, un domingo.
__La maestra Lucía, en el salón, una noche de lluvia.

2. ¿Qué hicieron primero los niños al llegar al huerto?

___Escribieron un cartel.
___Regaron las plantas.

___Limpiaron el espacio y apartaron las piedras.
___Guardaron la regadera.

3. ¿Qué decía el cartel que escribieron al terminar la actividad?

___“Cuidemos el agua todos los días”.
___“Sembramos hoy para cuidar mañana”.
___“El huerto pertenece a tercer grado”.
____“Las plantas necesitan mucho sol”.

4. Ordena los hechos según ocurrieron en la historia. Escribe del 1 al 4.

Hecho	Orden
Escribieron un cartel al finalizar la actividad.	
Limpiaron el espacio y apartaron piedras.	
Regaron la tierra sin hacer charcos.	
Colocaron las semillas y las cubrieron con tierra.	

5. Escribe una X a la respuesta correcta. En el texto, la palabra “surcos” se refiere a:

__Semillas listas para crecer.

__Pequeñas líneas abiertas en la tierra para sembrar.

__Hojas secas que cubren el suelo.

__Herramientas para regar el huerto.

Dimensión 2. Comprensión inferencial. Escribe una X a la respuesta correcta.

6. ¿Por qué Valeria colocó hojas suaves alrededor de una hilera?

__Porque quería adornar el huerto.

__Porque buscaba proteger la tierra del calor y evitar que se secara rápido.

__Porque las semillas no podían tocar la tierra.

__Porque don Julián se lo ordenó.

7. ¿Qué relación de causa y efecto aparece en el texto?

__Como escribieron un cartel, comenzó a llover.

__Como el sol estaba fuerte, la maestra suspendió la actividad.

__Como había llovido la noche anterior, la tierra estaba blanda.

__Como guardaron la regadera, las semillas brotaron de inmediato.

8. Según lo explicado por la maestra, ¿qué probablemente harán los equipos en los próximos días?

__Cortarán las plantas sembradas.

__Observarán el crecimiento y cumplirán turnos de riego.

__Cambiarán el huerto de lugar.

__Llevarán las semillas de regreso a casa.

9. De acuerdo con el texto, la palabra “brotar” significa:

__Desaparecer de la tierra.

__Secarse con el sol.

__Empezar a salir o crecer.

__Cubrirse con piedras.

10. ¿Cuál idea resume mejor el mensaje principal de la historia?

__Sembrar solo es posible cuando llueve.

__Un huerto escolar requiere trabajo en equipo y cuidado continuo.

__Los carteles son la parte más importante de un huerto.

__Las semillas deben regarse una sola vez.

👉 **“Ya casi terminas, sigue así.”**

Dimensión 3. Comprensión crítica

11. ¿Qué quiso comunicar la historia sobre el cuidado del huerto? Escribe una opinión personal sobre la decisión de organizar turnos para cuidarlo y apóyala con una idea del texto o con una experiencia de tu escuela o comunidad.

_____

_____

_____

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CAMPUS CENTRAL

Maestro: Benancio Caballero
Director de la Escuela Ollas Arriba de Capira
E. S. D.

Respetado señor Director:

Por este medio, yo, **Silvia Martínez**, con cédula de identidad personal, **4-755-1755** estudiante de la Universidad de Panamá, solicito autorización para realizar un proyecto de investigación en esta institución, como requisito para optar por el título de Magíster en Docencia para la Educación Primaria.

El propósito de este proyecto de intervención es desarrollar actividades relacionadas con **Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora,** las cuales contribuirán al fortalecimiento del proceso educativo y al desarrollo de estrategias de aprendizaje en beneficio de los estudiantes.

Agradezco su atención y apoyo.

Atentamente,

Silvia Martínez
Cédula: 4-755-1755

REPÚBLICA DE PANAMÁ — GOBIERNO NACIONAL — | MINISTERIO DE EDUCACIÓN
C.E. Ollas Arriba
Capira

Anexo 2. Validación del instrumento

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN (CONTENIDO)

Quien suscribe, Ruben Castillo, en su calidad de experto en Maestría en Didáctica de la Lengua Española y la Lectura, hace constar que ha revisado el instrumento denominado "Prueba de Comprensión Lectora" elaborado por la estudiante Silvia Martínez, cédula N.° 4-755-1755, en el marco del proyecto de intervención "Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026", presentado para optar al grado de Magíster en Docencia para la Educación Primaria.

Una vez revisado el instrumento valora los siguientes criterios:

Criterio	Adecuado	Requiere ajuste	Observaciones
Claridad en la redacción	X		
Pertinencia al grado escolar	X		
Coherencia con las dimensiones evaluadas	X		
Adecuación al contexto rural panameño	X		
Suficiencia del número de ítems por dimensión	X		

Observación general: El instrumento es adecuado para su aplicación

Firma del experto

Fecha: 05/03/2026

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN (METODOLÓGICO)

Quien suscribe, Marina Ferrer, en su calidad de experto en Doctorado en Ciencias de la Educación, hace constar que ha revisado el instrumento denominado "Prueba de Comprensión Lectora" elaborado por la estudiante Silvia Martínez, cédula N.° 4-755-1755, en el marco del proyecto de intervención "Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026", presentado para optar al grado de Magíster en Docencia para la Educación Primaria.

Una vez revisado el instrumento valora los siguientes criterios:

Criterio	Adecuado	Requiere ajuste	Observaciones
Claridad en la redacción	X		
Pertinencia al grado escolar	X		
Coherencia con las dimensiones evaluadas	X		
Adecuación al contexto rural panameño	X		
Suficiencia del número de ítems por dimensión	X		

Observación general: El instrumento es adecuado para su aplicación

Firma del experto

Fecha: 05/03/2026

Anexo 4a. Formato de Consentimiento informado para Padres, Madres o Acudientes

Título de la investigación: Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026.

Mi nombre es Silvia Martínez, estudiante de la **Maestría en Docencia para la Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá**, y responsable del desarrollo del presente proyecto de intervención.
Por medio de este documento, se solicita su autorización para que su acudido(a) participe en esta investigación, cuyo objetivo general es **evaluar el efecto de la aplicación de estrategias pedagógicas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, durante el año 2026, mediante un diseño de intervención con medición pretest–postest**.

La investigación contempla, en primer lugar, la aplicación de una prueba inicial de comprensión lectora (pretest) para conocer el nivel de desempeño de los estudiantes en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Posteriormente, se desarrollarán **sesiones didácticas estructuradas** con estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora. Al finalizar la intervención, se aplicará una prueba final (postest) con el propósito de comparar los resultados obtenidos antes y después del proceso.

La participación de su acudido(a) consistirá en asistir a las actividades programadas dentro del horario establecido por la institución, realizar las tareas de lectura propuestas y responder las pruebas previstas para el estudio. Estas actividades tienen carácter educativo y se desarrollarán en un ambiente escolar supervisado, procurando en todo momento el respeto, la comodidad y el bienestar de los estudiantes.

La información recolectada será tratada de manera confidencial. Para preservar la identidad de los participantes, se utilizarán códigos en lugar de nombres, y los

resultados se presentarán de forma agrupada, sin divulgar datos personales que permitan identificar a ningún estudiante. La información obtenida será empleada exclusivamente con fines académicos, como parte del trabajo de investigación de maestría.

La participación de su acudido(a) es voluntaria. Usted puede decidir no autorizar su participación o retirarlo(a) del estudio en cualquier momento, sin que ello genere sanción, perjuicio académico ni afectación en su relación con la escuela. Asimismo, aunque la intervención no implica riesgos significativos, si durante alguna actividad el estudiante manifiesta cansancio, incomodidad, estrés o deseo de no continuar, podrá comunicarlo y se respetará su decisión.

La participación en esta investigación no generará ningún costo para las familias ni dará lugar a compensación económica. En caso de requerir información adicional sobre el estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable a través del correo electrónico: silviamartinez1722@gmail.com

Declaración de consentimiento

Yo, _____, padre, madre o acudiente legal del estudiante _____, manifiesto que he recibido información clara y suficiente sobre la investigación titulada **"Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026"**.

Declaro que comprendo el propósito del estudio, las actividades en las que participará mi acudido(a), el uso académico de la información recolectada, la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de su participación. Asimismo, entiendo que puedo retirar esta autorización en cualquier momento sin consecuencias negativas para el estudiante.

Por lo anterior, **autorizo voluntariamente** la participación de mi acudido(a) en esta investigación.

Nombre del padre, madre o acudiente:

Cédula de identidad personal:

Firma:

Fecha:

Nota: Se recomienda conservar una copia de este documento como constancia de la autorización otorgada.

Anexo 4b. Asentamiento informado

Título de la investigación: Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la Escuela Ollas Arriba de Capira, 2026.

Mi nombre es Silvia Martínez, soy estudiante de la **Maestría en Docencia para la Educación Primaria de la Universidad de Panamá** y estoy realizando este estudio con los estudiantes de tercer grado de tu escuela.

Te invito a participar en una investigación que busca conocer **cómo se encuentran tus habilidades para comprender lo que lees y aplicar actividades que puedan ayudarte a mejorar en este proceso.**

Durante el estudio realizarás una prueba de lectura al inicio y otra al finalizar las actividades. Además, participarás en varias sesiones didácticas con cuentos, lecturas, preguntas y ejercicios preparados para fortalecer la comprensión lectora. Estas actividades se desarrollarán en la escuela, en las fechas establecidas y con el acompañamiento de la docente responsable.

Tu participación es voluntaria. Aunque tu padre, madre o acudiente haya autorizado tu participación, tú puedes decidir si deseas participar o no. También puedes retirarte en cualquier momento si no quieres continuar, sin que esto afecte tus calificaciones ni tu relación con la escuela.

La información que se recoja será usada únicamente con fines académicos. Tu nombre no aparecerá en los resultados; se utilizará un código para proteger tu identidad.

Si en algún momento tienes dudas, te sientes incómodo(a), cansado(a) o no deseas continuar con alguna actividad, puedes comunicarlo de inmediato a la docente investigadora o a tu acudiente.

Declaración de asentimiento

Yo, _____, declaro que me explicaron de manera clara en qué consiste esta investigación, las actividades en las que participaré y el uso que se dará a la información recogida.

Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo hacer preguntas y que puedo retirarme del estudio cuando lo desee.

Por lo anterior, acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Firma del estudiante:
Edad:
Fecha:

Nota: Este documento expresa la voluntad del estudiante de participar, además de la autorización firmada por su padre, madre o acudiente.

Material educativo de apoyo para la intervención:

Cuento: El monstruo en el bosque de las formas



Autor: Lourdes Barreno

El monstruo en el bosque de las formas (versión adaptada)
Autor original: Lourdes Barreno (adaptación)
En un pequeño pueblo cercano a un gran bosque llamado *el bosque de las formas*, los niños solían escuchar muchas historias misteriosas. Decían que en ese lugar vivía un monstruo extraño que aparecía entre los árboles y asustaba a todo el que se atrevía a entrar.
Un día, un grupo de estudiantes decidió ir al bosque para descubrir si la historia era verdadera. Al principio, todos estaban nerviosos. Caminaban con cuidado, mirando cada sombra y escuchando cualquier sonido que les pareciera extraño.
De repente, entre los árboles, vieron una figura grande y diferente. Tenía formas curiosas que parecían cambiar según la luz del sol. Los niños se asustaron mucho y pensaron que era el famoso monstruo del que todos hablaban.
Sin embargo, uno de los niños decidió acercarse con más calma. Al observar mejor, descubrió que no era un monstruo, sino una combinación de troncos, ramas y piedras que, desde lejos, formaban una silueta extraña.
Cuando todos se acercaron, se dieron cuenta de que lo que parecía aterrador solo era parte del bosque y de la naturaleza. Empezaron a reírse de su miedo y comprendieron que habían imaginado cosas por no observar con atención.
Desde ese día, los niños aprendieron que muchas veces el miedo aparece cuando no conocemos algo, pero que al investigar y observar con cuidado, descubrimos la verdad.

Enlace:

https://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/articulos/cuento-el-monstruo-en-el-bosque-de-las-formas

Cuento: La magia del amor y la amistad

Autor: Lourdes Barreno

Una Historia de Amor y Amistad

En un lejano pueblo, había una vez un niño muy especial. Su nombre era Andrés. El pequeño Andrés, solía caminar todo el pueblo e ir de casa en casa tratando de llevar a todos el precioso regalo del amor.



Todos esperaban con ansias que Andrés entonara alegremente una serie romántica y sutil de canciones, temas lindos que evocaban mil sentimientos a sus espectadores.

Las personas con espíritu alegre contagian al mundo y Andrés no era la excepción… ya que cada vez que entonaba con sus melodiosas notas un hermoso canto, este tocaba el alma de los presentes mágicamente.

En la comunidad había una interminable alegría que se extendía más allá del pueblo, los jardines del pueblo estaban llenos de las más hermosas flores, cubiertos de verdes y lozanos pastos que evocaban el amor de Dios. La magia del amor, había logrado un efecto especial en aquel pueblito que estaba en el corazón de Dios.

En medio de su niñez, el talento de Andrés era impresionante, lograba transmitir esa calidad de sentimiento inigualable tanto a los niños como adultos de aquella región. El gran amor presente en el corazón de este pequeño hacía grandes diferencias en la vida de aquellas personas. Andrés hablaba del amor de Dios, presentando a Jesús como el principal protagonista de su historia.

Sin embargo, en la misma comunidad en un lugar apartado y de apariencia fría y triste, vivía Pedrito. Pedrito era un niño muy rebelde y enojón. Él manifestaba frecuentemente que Dios no le amaba porque le había arrebatado la vida a sus padres, el niño se sentía muy infeliz. Andrés, decidió visitar un día a Pedrito… Le dijó: que Dios le amaba mucho y que siempre enviaría ángeles para que le cuidarán, pero Pedrito se mofaba…jajajajaja.. Y decía de manera burlona, esperas que te crea; a lo que Andrés respondió: a mí no, pero te aseguro que, a Dios, sí… Hubo un silencio interminable… y pasaron varios días.

Entonces, una noche Pedrito soñó que alrededor de su cama había muchos angelitos, cantando una melodía celestial y su amigo, Andrés estaba entre ellos. Los ángeles le ofrecían una gran caja con un hermoso lazo rojo, en la caja había una estrella con un brillo deslumbrante y único … Además, una pequeña tarjeta al fondo que decía: Pedrito, hijo te amo… siempre estaré contigo. Pedrito, despertó llorando de la

emoción y al rato se dijo así mismo, sólo fue un sueño, Dios no existe… Pero al voltear la mirada, encontró una tarjeta a un costado de la almohada que decía: hijo te amo… siempre estaré contigo… y Pedrito lloró entonces de alegría y pudo sentir el gran abrazo y amor de Dios en su alma angelical…

Desde entonces, la magia de la alegría, el amor y la amistad se unificaron en cada corazón de los residentes del pueblo permitiendo así, que la luz y bendición de Dios atravesará el corazón de cada habitante.

Como seres humanos no somos perfectos, pero Dios siempre envía ángeles como Andrés a nuestras vidas para tocar nuestro corazón y ser de bendición a otros.

Que esta historia bendiga tu vida y la llene de amor…

Feliz día del amor y la amistad.

Enlace:

https://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/la-magia-del-amor-y-la-amistad

Texto informativo:

El cuidado de los árboles



Los árboles son seres vivos muy importantes para nuestro planeta. Ellos nos brindan sombra, producen oxígeno para respirar y ayudan a mantener el aire limpio. Además, los árboles son el hogar de muchos animales, como aves, ardillas e insectos. Sus raíces ayudan a sujetar la tierra y evitan que esta se desgaste cuando llueve.

Para cuidar los árboles debemos evitar cortar sus ramas sin necesidad, no dañar sus troncos y sembrar nuevos árboles cuando sea posible. También es importante regarlos y mantener limpio el lugar donde crecen.

Si todos colaboramos en el cuidado de los árboles, tendremos un ambiente más saludable y agradable para vivir.

Preguntas de comprensión lectora

Nivel literal

1. ¿Qué producen los árboles para que podamos respirar?
2. ¿Qué animales pueden vivir en los árboles?

Nivel inferencial

3. ¿Por qué los árboles ayudan a mantener un ambiente saludable?
4. ¿Qué podría ocurrir si las personas no cuidaran los árboles?

Nivel crítico

5. ¿Crees que es importante sembrar árboles en tu comunidad? ¿Por qué?

6. ¿Qué acción realizarías para cuidar los árboles de tu escuela o comunidad

Leyenda: *Lucy y el árbol de mango*

Autor: Lourdes Barreno



Existió una vez, un árbol de mango, el mismo estaba plantado a la orilla de la carretera. Cuando cortaron la carretera, el árbol fue derribado, y fue a parar cerca de un corral. Con el pasar de los días, sus raíces se fueron adaptando a la tierra nuevamente, le nacieron nuevas hojas y ramas.

Un día, pasaba Lucy por el lugar y pudo descubrir cuan hermoso estaba creciendo el árbol de mango. Pensaba para sí misma que fuerte ha sido este arbolito. Como ha podido renacer de entre tantos escombros.

Asombrada por lo que veía, ella empezó a regarlo y abonarlo diariamente. Se decía así misma que cuando el árbol creciera, ella podría disfrutar de sus sombras, pero sobre todo de sus riquísimos mangos. Un día Lucy se va de paseo a Panamá a visitar a sus primos por una semana. Al pasar los, días el árbol empezó a marchitarse: No estaba Lucy para regarlo y ponerle su abono. ¡Qué lástima! ¡Pobre arbolito! Cuando Lucy regresó a su casa se encontró al pobre árbol de mango marchitado. Preocupada, ella va y le hecha abono y agua al árbol. Uff ¡qué alivio! El árbol se recuperó: sus hojas volvieron a estar verdes y hermosas. Que alegría sintió Lucy. Ahora sí, pensó Lucy; dentro de unos cuatro o quizás cinco años el árbol de mango daría muchos frutos cuando pasaron los cinco años el árbol dio solamente un fruto. Lucy esperaba ansiosa ver el fruto maduro para saborearlo.

Llegado el día en que pensaba cosechar su mango.

¡Qué sorpresa la de ella! Alguien se le había adelantado su mango ya no estaba. Lo habían cosechado.

Ni siquiera pudo probar su mango.

Pudo percatarse que tal vez, algunos de los chicos, al regresar de la escuela, sintió la tentación de comerse tan apetitoso mango.

Se sintió triste, más no enojada, pues pensaba para la próxima vez, el árbol daría muchos más frutos e igual podría disfrutarlos y a la vez compartirlos con los demás.

Texto expositivo: Ada la rana dorada

Autor: AIOS



Enlace:

https://www.aiosfp.org/images/cuentos/panama_ada-la-rana-dorada.pdf

Cuento: Carlitos y el árbol del vecino

Autor: Carlos Ramírez Fuentes

Carlitos vivía en una casa rodeada de flores, gallinas y caminos de tierra. Todas las tardes jugaba en el patio con su pelota favorita. Muy cerca de allí, en la casa del vecino Don Mateo, crecía un hermoso árbol de mango que daba sombra y frutos dulces.

Un día, mientras jugaba, la pelota de Carlitos cayó debajo del árbol. Al acercarse, vio varios mangos maduros en el suelo. Pensó en llevarse algunos, pero recordó que el árbol no era suyo.

Entonces tocó la puerta de Don Mateo y le dijo:

—Buenas tardes, vecino. Mi pelota cayó en su patio. También vi unos mangos en el suelo, ¿puedo tomar uno?

Don Mateo sonrió y respondió:

—Claro, Carlitos. Gracias por pedir permiso. Puedes llevarte dos y compartirlos en casa.

Carlitos tomó su pelota y los mangos con alegría. Al llegar, contó lo ocurrido a su mamá, quien lo felicitó por actuar con respeto.

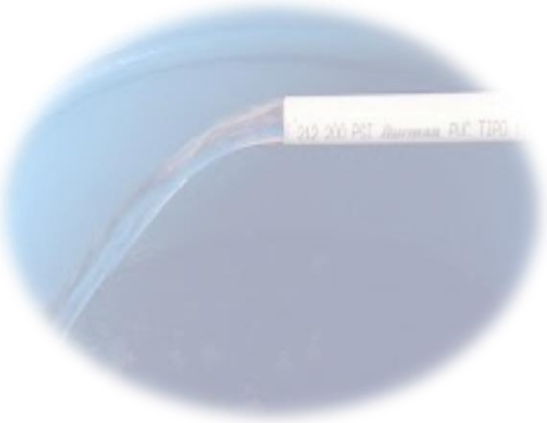
Desde ese día, Carlitos comprendió que pedir permiso demuestra educación y ayuda a vivir en armonía con los demás.

Moraleja: Respetar lo que pertenece a otros fortalece la buena convivencia.

Texto informativo: El cuidado del agua en mi comunidad

Autor: Silvía Martínez

En **Ollas Arriba de Capira**, el agua es muy importante para la vida diaria. La usamos para beber, cocinar, bañarnos, lavar y regar las plantas. También ayuda a mantener limpios los hogares, la escuela y los espacios de la comunidad.
Por eso, debemos cuidarla todos los días. Algunas acciones sencillas son cerrar bien la llave, no jugar con el agua, reutilizarla cuando sea posible y evitar tirar basura en ríos, quebradas o desagües. Cuando protegemos el agua, cuidamos nuestra salud, la naturaleza y el bienestar de todas las familias.



Cuidar el agua es responsabilidad de todos.

Sesión integradora: Mi propio cuento

Mi propio cuento

Sesión integradora



¿Qué vamos a hacer?

Hoy vas a crear y leer tu propio cuento. Primero recordarás lo aprendido, luego pensarás tus ideas, escribirás una historia corta y al final la leerás en voz alta a tus compañeros.

Propósito:

Integrar las estrategias aprendidas mediante la creación de un cuento breve.

1. Pienso mi cuento

Personaje principal: ¿Quién es?	Lugar: ¿Dónde ocurre la historia?	Problema o situación: ¿Qué pasa?	Final: ¿Cómo termina?

2. Escribo mi cuento

Título de mi cuento: _____

3. Leo mi cuento

Lee tu cuento con voz clara, despacio y con expresión.

- ☐ Hablé con claridad
- ☐ Leí despacio
- ☐ Compartí mi cuento con alegría

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Registro fotográfico










P
V
Z











