

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**Influencia de las estrategias basadas en la teoría del
esquema en la comprensión de textos de estudiantes de 4^o
grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018.**

**Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación
Primaria**

Autor

Arribasplata Vásquez, Walter Rogelio.

Asesor:

DR. HERNAN BERROSPI ESPINOZA

CODIGO ORCID: 0000-0002-7030-1920

Chimbote - Perú.

2019

ÍNDICE

Tema	Página N°
Carátula	i
Índice	ii
1. Palabras claves	iii
2. Constancia de originalidad	iv
3. Título	v
4. Resumen	vi
5. Abstract	vii
6. Introducción	1
7. Metodología	35
7.1. Tipo y diseño de investigación	35
7.2. Población y muestra	35
7.3. Técnica e instrumento de investigación	35
7.4. Procesamiento y análisis de la información	36
8. Resultados	37
9. Análisis y discusión	43
10. Conclusiones y recomendaciones	45
11. Agradecimientos	47
12. Referencias	48
13. Anexos y apéndice	50

1. PALABRAS CLAVES

1.1. Español:

- Tema : Teoría del esquema y comprensión de textos
- Especialidad : Educación Primaria

1.2. En inglés:

- Theme : Schema theory and text comprehension
- Specialty : Primary education

Línea de investigación	Área	Sub área	Disciplina
Teoría y método educativos	Ciencias Sociales	Ciencias de la Educación	Educación General

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El que suscribe, Vicerrector de Investigación de la Universidad San Pedro:

HACE CONSTAR

Que, de la revisión del trabajo titulado **"Influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema en la comprensión de textos de estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018"** del (a) estudiante: **Walter Rogelio Arribasplata Vásquez**, identificado(a) con **Código N° 2008075423**, se ha verificado un porcentaje de similitud del 5%, el cual se encuentra dentro del parámetro establecido por la Universidad San Pedro mediante resolución de Consejo Universitario N° 5037-2019-USP/CU para la obtención de grados y títulos académicos de pre y posgrado, así como proyectos de investigación anual Docente.

Se expide la presente constancia para los fines pertinentes.

Chimbote, 7 de Octubre de 2020


 UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
Dr. CARLOS URBINA SANJINES
VICERRECTOR



NOTA:

Este documento carece de valor si no tiene adjunta el reporte del Software TURNITIN.

2. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

Influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema en la comprensión de textos de estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018.

Influence of strategies based on the theory of scheme in the comprehension of texts of 4th grade students degree of the I.E. No. 821336 – Cardón Alto – São Paulo, 2018.

3. RESUMEN

La investigación en torno a la teoría del esquema, como ha sucedido en el presente estudio, se orientó a determinar la influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema en la comprensión de textos de estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018. Al respecto, consideró el tipo explicativo, en un diseño pre experimental con prueba – pos prueba. Se aplicó el muestreo no probalístico, seleccionando a 12 estudiantes del 4° grado, a quienes se les aplicó los instrumentos elaborados, obteniéndose como principal resultado que las estrategias que se basaron en la teoría del esquema influyen la comprensión de textos de estudiantes de Primaria I.E. N° 821336, como puede observarse en la Tabla N° 01, donde el P-Valor de la Prueba T de Student es de 0.001, que es menor al alfa = 0.05. Se concluye que el presente estudio es muy importante porque permite desarrollar el proceso de comprensión de textos integrando, principalmente, la información previa con la nueva información brindada por el texto.

4. ABSTRACT

The research around the schema theory, as it has happened in the present study, was oriented to determine the influence of the strategies based on the schema theory in the comprehension of texts of 4th grade students of the I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018. In this regard, it considered the explanatory type, in a pre-experimental design with test – post test. Non-probalistic sampling was applied, selecting 12 students from the 4th grade, to whom the elaborated instruments were applied, obtaining as the main result that the strategies that were based on the theory of the scheme influence the comprehension of texts of Primary students I.E. N° 821336, as can be seen in Table N° 01, where the PValue of the Student's T-Test is 0.001, which is less than $\alpha = 0.05$. It is concluded that the present study is very important because it allows to develop the text comprehension process integrating, mainly, the previous information with the new information provided by the text.

5. INTRODUCCIÓN

5.1. Antecedentes y fundamentación científica

5.1.1. Antecedentes

En el ámbito internacional, Vásquez (2016), realizó la tesis, con el objetivo de alcanzar su doctorado en la Universidad Complutense de Madrid, teniendo el propósito de descubrir qué correlaciones se proporcionan entre el análisis de la comprensión y el uso de técnicas de análisis; así como, para encontrar que variable tiene mayor efecto en la varianza de la comprensión lectora y el rendimiento general. El diseño de estudio que se ha seleccionado es no experimental o diseño ex post-facto, de corte transaccional (observaciones en un momento único en el tiempo), que describe y estudie la situación presentada a través de 410 estudiantes de Madrid, del quinto año de primaria, con técnicas positivas de estudio cognitivo y metacognitivo. De la investigación realizada concluye que: Con respecto a la experiencia de las estrategias de análisis metacognitivo con la ayuda de los estudiosos de la muestra, la mayoría de las técnicas de estudio tienen un bajo nivel de conocimiento en la comprensión de lectura, solo una variable tiene un 83.5 % para el nivel correcto es el método CEM 10 = uso del conocimiento de la estrategia de lectura metacognitiva, que podría representar una comprensión del 6.6% "alto" de la variable. Asimismo, en las variables de uso de información de las técnicas de lectura puede haber mayor homogeneidad en la comprensión de técnicas. Esta homogeneidad consistió en proporcionar puntuaciones medias y más alta que las grupos alternativas dentro del grupo de etapa alta, una calificación media-baja en la institución de grado central, una disminución que la organización excesiva y mejor que la agrupación de etapa baja y muy baja y las puntuaciones más altas. Se observan bajas en compañías de bajo y muy bajo.

Por su parte, Silva (2016), realizó la tesis, en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, tuvo como objetivo examinar la aparición del uso de un enfoque didáctico en estudiantes, para optimizar la comprensión del estudio sobre el grado

de inferencia de los estudiantes. La noción de intervención se proporciona en el enfoque cualitativo, el uso del método de investigación de acción (IAP), se tomaron 4 etapas: planificación, acción, observación y reflexión. En el caso de que se detecte una situación compleja dentro de la población, se analizan el proceso y los movimientos que resultaron y los que ya no funcionaron, y posteriormente se contempla mucho a este respecto. En este sentido, llegó a las conclusiones posteriores: por un lado, que el programa de la estrategia didáctica confirmó mejoras dentro de la lectura literal, lo que se ha evidenciado en las lecturas realizadas por medio de los estudiantes con elegancia, en la que buscaron el significado de palabras desconocidas, investigó sinónimos y antónimos del concepto explícitamente y de inmediato con nuevo vocabulario. También lograron organizar información de forma eficiente en organizadores, así como preparar resúmenes. Por otro lado, ese análisis inferencial se convirtió en agregado a través de este método, trayendo resultados correctos. Los estudiantes comprendieron su pasado histórico y su contexto, y podían relacionarlo con el suyo. Los cómics permitieron mejorar las inferencias para que ellos puedan usar este nuevo conocimiento en contextos especiales.

Por otro lado, en el ámbito nacional, Merma (2018), realizó la tesis, planteándose el propósito de aplicar estrategias para la comprensión en alumnos de sexto grado del distrito Miguel Grau de la provincia de San Román, en Juliaca. La técnica utilizada se convierte en el enfoque clínico y el diseño utilizado es cuasi experimental; del mismo modo, el método y el instrumento se transformaron en una revisión de 18 ítems para evaluar la comprensión de lectura, validado mediante consulta a expertos; se utilizó un muestreo no probabilístico, junto con 35 educandos distribuidos entre los grupos experimental y de control (18 y 17 respectivamente). Obteniendo la conclusión que la efectividad del enfoque cognitivo en la mejora de la comprensión lectora, se decide, por la razón de que se descubre la evaluación de los resultados entre el control previo y el análisis posterior del control y las corporaciones experimentales, que los resultados de la prueba inicial se indican similares a diferencia de la pos prueba donde muestran un gran

desarrollo en el estudio de la comprensión, mejora notable para el grupo experimental sobre el grupo de control.

Por su parte, Tapia (2017), realizó la tesis en Educación en la Universidad “San Agustín” de Arequipa, teniendo como objetivo utilizar técnicas cognitivas para estudiar la comprensión en estudiantes de sexto grado de Primaria. El método utilizado fue el científico, con diseño utilizado es casi experimental. La técnica y el dispositivo se convirtieron en una evaluación de 18 items relacionados con el tema de estudio. Eligiéndose la muestra de 35 estudiantes mediante muestreo no probabilístico. La conclusión final llegó a ser que la efectividad del enfoque cognitivo en la mejora del análisis de la comprensión de los estudiantes se convirtió en determinada, porque la evaluación de los resultados entre el examen previo y el examen publicado de los grupos de gestión y experimentales, dentro del escritorio 39 y 41 está lejos de lo indicado por la prueba previa donde los resultados se muestran parejos en ambos grupos a diferencia de la prueba final donde el grupo de experimentación saca enorme ventaja.

Además, a nivel local, Trujillo (2018), realizó la tesis sobre Estrategia metacognitiva en el Cerrillo – Baños del Inca, Cajamarca, teniendo como objetivo diseñar una estrategia metacognitiva que mejore la comprensión lectora en educandos de la institución ubicada en el Cerrillo; Baños del Inca, Cajamarca. La metodología empleada fue bajo el enfoque mixto de investigación, considerando una muestra poblacional dirigida de 19 estudiantes. Arribando a concluir de que el diseño de una estrategia metacognitiva sustentada en el Modelo interactivo según Isabel Solé y Metacognición y lectura de Juana Pinzás que alcanzo mejoras significativas en la comprensión de lecturas en el colegio N° 82027 El Cerrillo – Baños del Inca, Cajamarca.

Gálvez (2017), realizó la tesis sobre estrategia didáctica en la ciudad de Cajamarca, teniendo como objetivo plantear estrategias para responder a la problemática evaluada. Metodológicamente se ha trabajado con los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 82260; a quienes se les aplicó un test de entrada, para medir sus niveles de comprensión lectora; luego se les implementó las estrategias didácticas, para

posteriormente medir con una post prueba sus logros alcanzados. El aporte de la presente tesis lo constituyen las estrategias didácticas. Concluyendo que, de acuerdo con el comentario del profesor del aula escolar; se hizo factible determinar que los estudiantes tienen dificultad a la hora de estudiar una lectura porque desarrollan lectura monótona, sin darle la entonación debida, se olvidan de respetar los signos de puntuación principales, una lectura muy lenta, encerrándose cuando encuentran palabras complicadas, pierden frecuentemente su ubicación y sus pensamientos; ya no reconocen las frases al principio y les resulta difícil decodificar; sustituyen palabras, unas por otras o inventen, invirtiéndolas y tenga un léxico con descuento, considerando que en su mayoría se olvidan de las frases; asimismo, que los fundamentos teóricos le permitieron comprender el problema y construir la propuesta teórica basada en estrategias didácticas. Como es de notar, la autora no llega a determinar la relación causal de dichas estrategias con la comprensión en la población muestral, por lo que no se sabe realmente si se mejoró o no el referido proceso como se había propuesto en el objetivo.

5.1.2. Fundamentación científica

5.1.2.1. Teoría del esquema

La realización del estudio se fundamenta en la Teoría del Esquema, "que ofrece una organización activa permitiendo explicar una serie de técnicas para analizar la comprensión, además de observarlas, hacer planes para su preparación, proporcionar actividades realistas y compararlas" (Condemarín, 1998, p. 156).

Sobre el particular se puede señalar que La teoría de esquemas se inserta, como una idea adicional, en la versión interactiva (Rumelhart, 1975) del procedimiento de estudio. El referido modelo teórico afirma que leer implica también poder procesar los factores textuales únicos (sistema llamado "al revés") y el uso de experiencias y expectativas que como aportaciones tiene el lector al contenido textual (técnica llamada "arriba hacia abajo").

En el contexto de la versión interactiva, el principio del esquema intenta proporcionar una explicación de cómo los registros anteriores que se encuentran presentes dentro de la memoria a largo plazo se integran en nuestros cerebros, con las nuevas informaciones o "datos" que puede proporcionar el contenido textual.

Una ejemplificación para comprender mejor las fundamentaciones teóricas, se orienta al lector el análisis de un texto oración por oración, tapando cada una de ellas después de su lectura con un pedazo de papel; lo que le permita tomar conciencia de sus conocimientos y de las ideas que surgen (Condemarín, 1984)

Eligieron el lugar ideal para construir.

Colocaron los bloques unos juntos a otros, en círculo.

Siempre en redondo, el muro alcanzó la altura del padre.

Al techo le dieron la forma de bóveda.

A cada bloque de hielo lo igualaron con un cuchillo.

Y así quedó construido el iglú.

Analicemos el ejercicio. La oración primera despierta recuerdos asociados con el diseño de una residencia, un edificio, un patio de recreo. La segunda sugiere hipótesis sobre piezas y niños jugando con bloques; también puede referirse a la construcción de un faro en el mar. Mientras que, la tercera invalida la interpretación anterior y puede conducir a otras interpretaciones como la construcción de templos sagrados, un altar o quizás una chimenea rústica. La especulación anterior, también podría ser confirmada con la cuarta oración: "El techo se convirtió en una bóveda". O active un bosquejo de creación de "ficción tecnológica" siempre y cuando el lector contenga experiencia en dicho contenido.

En la quinta, los hechos dados a través de... rechaza toda posición hipotética de oraciones anteriores, confirmando que se refiere a una familia esquimal propia que construye su iglú.

Esta instancia nos permite darnos cuenta de cómo el análisis del texto permite separar una secuencia de dispositivos de comprensión en la medida que se examina cada oración: residencia, niños jugando, Vale decir, el contenido textual ha "inducido" una forma completa de consultor de información de principios familiares guardados en la memoria. Estas unidades de conocimiento no se han suministrado de forma aislada, sino que mediante hipótesis que las informaciones han mostrado o rechazado (Condemarín, 1998, pp. 156-157)

Para llegar a la cercanía del carácter del esquema, Rumelhart, citado por la autora Condemarín (1984), plantea:

Los esquemas son equivalentes a los guiones teatrales: Una obra se basa totalmente en sus personajes a interpretarse a través de diferentes actores, en momentos extraordinarios, sin cambiar la naturaleza esencial de la trama. Por lo tanto, el esquema tiene variables que pueden relacionarse con elementos distintivos del entorno o con instancias exclusivas del esquema.

Rumelhart da, por ejemplo, el escenario de compra. En esta moción hay personas, una forma de mercancía y un medio de cambio (dinero). El proveedor tiene los productos. Se realiza una interacción a través del cual el vendedor proporcionará los productos al cliente por una suma de dinero. Este estado de cosas puede terminarse con modalidades y versiones exclusivas con respecto al tipo de productos o características sociales de los personajes. Pero la situación de comprar y vender se mantiene.

Por lo tanto, cuando se percibe un estado de cosas como "comprando", podemos asociar seres humanos, artículos y subeventos con las variables de nuestro esquema.

Nuestros esquemas muestran diversidad de interrelación y valores comunes que reconocemos dentro de la misma forma en que el libretista da a conocer las características de los personajes, incluyendo edad, sexo o vestimenta. Todo este conocimiento es valioso en la construcción del esquema:

- Ayuda a descubrir los factores únicos de la situación. Si observamos un estado de “compra”, no rastrearemos la variable del cliente en el objeto de efectivo, porque reconocemos que el consumidor es un ser residente y no inanimado.
- Los “pies forzados” permiten apostar qué valores se proporcionan dentro de la situación, incluso si no se han citado. Por ejemplo, si se determina que este tipo de intercambio es una "compra", sin embargo, no se declara el efectivo, se puede suponer la presencia de dinero y que alternativamente cambia con toda probabilidad asociado con el precio de los productos. Por otro lado, las diversas situaciones que se recrean indican que: Primero, el esquema de "compra-venta" es abstracto. Segundo, que, un guión normalmente se refiere a personas y movimientos y el esquema puede aproximarnos a los eventos y dispositivos de cualquier tipo. Finalmente, a pesar de que un libreto tendrá numerosos actos, ya no tiene sublibretos; alternativamente, puede ser visible mediante sub-esquemas que se correspondan con las partes del concepto, movimiento, persona o estado de cosas que se están representando.

Los esquemas son como teorías: la característica principal radica en la creación de una interpretación de un evento, elemento o estado de cosas dentro de la técnica de la información.

Cada teoría tiene parámetros seguros para evaluar la información localizada que permite determinar y poder explicar datos o algunos componentes de un estado de cosas dado. Analógicamente, los esquemas tienen variables, que sus valores deben decidir si el esquema seleccionado explica los registros presentados a nuestros sentidos. Si no explica algún elemento de un escenario, existe la posibilidad de rechazarlo.

Las tácticas de la comprensión son análogas a la prueba de especulación, la evaluación; por lo tanto, el lector de un texto probablemente está comparando hipótesis sobre la interpretación manejable de ese contenido textual. Los lectores al haber comprendido la información presentada por un texto, pueden entender cómo se organiza la información.

La analogía entre esquemas y teorías pueden ofrecer cualquier otra actitud emocionante. La teoría, una vez que se probaron suficientemente, terminan siendo fuente de predicción para hechos u ocasiones que no han sido observadas. Una vez que se configura un esquema es normal, ofrecen registros que llenan los vacíos perceptuales. Cuando se determina que tenemos un avión visible, no dudamos de que tenga un motor, controles y otros elementos similares a un automóvil aéreo de este tipo. Por lo tanto, el esquema podría representar un tipo de concepto informal y personal sobre la naturaleza de lo que se esté analizando. La variedad general de esquemas que un hombre o una mujer deben tener para la interpretación de su globalidad constituye su idea de la verdad.

Los esquemas se asemejan a procesos: la analogía propuesta se instala entre los esquemas y las técnicas o programas capaces de comparar lo excepcional de su ajuste personal en oposición a los hechos de los que se dispone. Un esquema podría ser un método cuya característica es decidir si se explica, y para qué nivel se hace, en una muestra.

Los esquemas, así mismo, representan una función estructural con los enfoques. Las estrategias normalmente consisten en un árbol de comunidad o subprocedimiento.

Rumelhart ofrece a través de un ejemplo, como la esquematización de la cara. Esto incluye subesquemas representativos de partes exclusivas: subesquemas como la boca, la nariz, las orejas y los ojos; los que, también, abarcan una configuración constituyente. Por ejemplo el del ojo incluye subsistemas de pestañas, párpados, Pero esta forma de superposición ahora no se mantiene indefinidamente dado que existe un esquema primitivo duro y rápido, consistente con las propuestas de Norman y Rumelhart (1975).

Los esquemas actúan como analizadores: vale decir, que es el analizador quien establece la correspondencia entre los símbolos con la secuencia correspondiente a ciertos ingredientes en la oración. El sistema de detección y verificación de esquemas adecuados constituye un proceso de evaluación que funciona con factores conceptuales: la localización de elementos y sub-componentes de una serie de

informaciones que enfrenta el dispositivo actúa de la misma manera que un analizador de oraciones.

En resumen, los esquemas abarcan subesquemas y estrategias mediante subprocesos. Los libretos y las teorías son una alternativa pasiva, incluso si los esquemas son procesos energéticos y se constituyen como recursos que se respaldan mediante registros que se procesan.

Los esquemas de ninguna manera son completos, pueden ser en comparación con un rompecabezas con numerosas piezas sin completar. Estas brechas de registros están repletas de acuerdo con el estado de las cosas o la contribución del contenido textual. Strickland (1981, p. 31; declarado a través de Condemarín, 1984) señala lo siguiente:

Nuestros esquemas permanecen siempre incompletos, muestran siempre una necesidad de información; aseveración que se aplica especialmente a los niños, pues son ellos los que están siempre necesitados de acumulación de conocimiento, lo cual le proporciona información referente a la realidad. Los teóricos ven los elementos faltantes como espacios vacíos listos para ser llenados. Comprender implica llenar estos espacios (...)

La investigación sobre el modelo interactivo ha alcanzado una secuencia de implicancias orientadas a la mejora del estudio de la comprensión en el aula. La gran mayoría de las aplicaciones, ya no se han "determinado" mediante el uso de teóricos esquemáticos, han sido utilizadas por maestros y expertos en estudios experimentados. Sin embargo, la importancia del concepto es que permite analizar los logros enmarcados en la referencia integral y, por lo tanto, confirmar o desechar prácticas seguras, tomar decisiones referentes al análisis, técnicas o sustancias y hacer predicción sobre los resultados finales de la tarea pedagógica. Strange (1980, p. 394; citado por Condemarín, 1984) al referirse al concepto de esquema, menciona que "no es sinceramente un caso de un vino antiguo en envases nuevos, sino por el contrario, vinos agradables en envases antiguos y algunos vinos nuevos también"

Aplicación No. 1: Organice el programa de lectura alrededor de actividades importantes para estudiantes.

Cuando los maestros programan acciones de lectura alrededor de las acciones relevantes en la vida diaria de los estudiantes, tendrán motivos para leer de manera integral y podrían tener "andamiaje de pensamientos", vale decir, esquemas que le permitan restaurar los nuevos datos que acumulan mientras analizan.

Halliday (1975), señalado por Condemarín (1984), presenta un marco de referencia útil para el educador mediante la organización de que ciertas capacidades normativas, interactivas, instrumentales, privadas, ingeniosas, informativas y heurísticas relacionadas con el lenguaje oral se puede implementar, sucesivamente al escrito. Por lo tanto, los estudiantes también pueden tener motivos para estudiar:

- Advertencias, reglamentos, pautas legales, pautas que modifican actividades (característica normativa);
- Invitación, tarjeta de felicitación, cartas de felicitación o de otro tipo, comunicaciones, anuncios clasificados (función interactiva);
- instructivos para los juegos, recetas de hacer comida, varias guías o manual (función instrumental);
- Cuestionario, escritos de naturaleza reflexiva (característica heurística);
- Mente y pensamiento muy propio registrados en la escritura, contenidos experimentales o emocional de identidad propia (función personal);
- Poesía, versos, prosa, novela (característica innovadora);
- Contenido de temas, exposiciones, periódico, revista (función informativa).

También se puede introducir una función de ocio. El primero permite la representación de movimientos. El 2º refiere a las condiciones en las que el estudiante "disfruta" analizar chistes, artículos divertidos que pueden ser activos precisos de la actividad. Esta característica se superpone con las características anteriores por la razón de que cuando el estudiante le encuentra en gusto por la lectura, registros mediante esquemas y otras formas de comprensión.

Aplicación No. 2: Activa los esquemas anteriores.

Una cantidad masiva de investigaciones confirma que se fomenta el estudio de la comprensión mediante el uso de información previa del contenido que posee el lector, siendo su punto de vista lo que afecta lo que se conoce y recuerda (Strickland, 1981; referido a través de Condemarín, 1984). Una utilidad de cuestión lógica es que antes de leer se debe solicitar los esquemas aplicables al contenido. Por ejemplo, si el texto a ser estudiado o al cual se inclinan a estudiar es sobre la vida de un niño hindú, la comprensión podría respaldarse si los estudiantes están motivados a expresar su información sobre costumbres, ubicación geográfica, fe, comidas o ropa utilizado en la India. También puede ser útil echar un vistazo a las placas o mapas. Durante el desarrollo de la actividad el docente o guía debe contribuir para que el estudiante pueda organizar sus conocimientos previos sobre la temática en diálogo.

Langer (1981), al utilizar Condemarín (1984), propone un plan de pre-estudio para usar con estudiantes de secundaria, cada uno en estudios recreativos y en el estudio de contenido preciso. El plan incluye tres etapas:

- 1°. Relación inicial con el concepto: en este segmento, el profesor dice: "Dime lo que tiene en los pensamientos cuando escuchas la frase M". Una vez que se expresa la organización académica (alrededor de 10 estudiantes), el profesor escribe cada respuesta en la pizarra. Durante el desarrollo de la actividad los educandos cuentan con la posibilidad de establecer relación entre la idea principal del texto y sus experiencias previas.
- 2°. Reflexiones sobre la asociación inicial: durante esta etapa, el profesor pregunta: "¿Por qué sospechaste ...?" Este segmento facilita al educando examinar su respuesta y llegar a conocer sus diversas asociaciones. Asimismo, puede tener la posibilidad de escuchar las razones de los demás, participar y conocer los pensamientos exclusivos.
- 3°. Reformulación de la información: en esta fase, el guía o profesor declara: "Antes de comenzar a examinar el contenido textual y sobre lo acabado

de mencionar por tu persona ¿cuentas con alguna idea nueva aproximadamente ...?” Este segmento le permite al estudiante expresar una nueva asociación o modificar la suya durante el dialogo.

Este programa citado provoca los esquemas anteriores, es esencial durante el análisis textual de la información que se está compartiendo o echa un vistazo a los temas. Algunos teóricos del esquema (Stevens, 1980), declarados a través de Condemarín (1984) sugieren que la comprensión del problema de un párrafo produce un análisis más elevado y otros defienden que el esquema constituye un requisito previo para la interpretación ideal del contenido del material. Pearson, Hansen y Gordon (1979), declararon a través de Condemarín (1984) que hay una relación alta entre los conocimientos previos y la comprensión de la lectura; para dar cuenta de ello, evaluaron la experiencia que los estudiantes de segundo grado tenían aproximadamente de las arañas y luego les dieron un análisis sobre ellos. Aquellos que tenían "esquemas previos sobre arañas", estudian apreciablemente más alto que los otros, juzgando a través de sus soluciones con respecto a los registros explícitos e implícitos dados a través de la lectura. Stevens (1980), confirmó que la información que precede a los conocimientos sobre un material de contenido puede mejorar la transmisión de sustancias escritas sobre esa preocupación.

Estas investigaciones llegan a la conclusión de que, si los lectores reciben informaciones previas, se facilita el procedimiento de comprensión. En este sentido, Pearson, Hansen y Gordon (1979), mencionados a través de Condemarín (1984) instan a los instructores a "pasar más tiempo haciendo crecer los conocimientos de pre-estudio".

Grafton (1982), observado a través de Condemarín (1984) muestra cómo hacer que los estudiantes estudien materiales asociados con el problema, es decir, textos relacionados. De acuerdo con el autor, el estudio de un material de contenido más efectivo tiene lugar cuando el lector cuenta con un par de historias lingüísticas y multilingüísticas adicionales con ese material de contenido. Por lo tanto, la lectura de textos asociados estimula el desarrollo de esquemas, mediante el método del lector mismo; por lo cual es recomendable contar con una biblioteca dentro de la

sala de conferencias. Los temas deben prepararse en numerosos niveles de legibilidad.

Una de las implicancias constituye tomar en cuenta que los educandos con presencia de dificultades de estudio, carecen con frecuencia en la realidad de información previa sobre el contenido textual. Esto es específicamente legítimo para estudiantes de sectores con privación psicosocial. Otra implicancia está relacionada con el contenido de los temas, que normalmente se caracterizan por una carga conceptual de buen tamaño, particularmente en las cercanías de las Ciencias Sociales. Por lo tanto, es crucial que los docentes tomen conciencia de los estándares aproximadamente que sus educandos no poseen o los tienen incorrectamente y ofrecerles nuevas estrategias que les permitan ampliarlos en el marco de situaciones reales relativas al conocimiento previo del estudiantes.

Aplicación No. 3: Desarrollar vocabulario.

La teoría del esquema muestra que se debe otorgar un énfasis extremadamente bueno al entrenamiento de vocabulario según indica Strange (1980), señalado a través de Condemarín (1984).

Según Vellutino (1979, p. 343), citado al usar Condemarín (1984), puede haber pruebas experimentales considerables en apoyo de una relación excesiva en el educando respecto a la cantidad de vocabulario y su capacidad para estudiar. El autor hace la recomendación para el reconocimiento del significado de frases, que se enseñan de forma libre y el vocabulario que posee el educando como fruto de su experiencia lo cual facilitaría la comprensión de las lecturas a las que se le expone. Por lo tanto, un vocabulario amplio representaría un requisito previo para el logro en todos los componentes del estudio, junto con la decodificación de frases.

En relación con el análisis dentro del contenido de las regiones de material o temas de estudio, Stieglitz y Stieglitz (1981), referidos por medio de Condemarín (1984), dicen que las palabras que son analizadas no pueden ser separadas del contenido y que la comprensión de los principios es la intención del profesor y esencial en las diferentes materias.

Una mirada a través de Gipe (1980), referida con la ayuda de Condemarín (1984) confirma el uso del enfoque contextual en lugar de diferentes técnicas asociadas o categorizadas. El uso del entorno solicita que la persona que lee establezca relación de su información de la frase junto a su deleite no público en el esquema actual.

Gipe, señalado con la ayuda de Condemarín (1984), muestra que la nueva palabra ya no debe presentarse como la más efectiva en una oración, sino por el contrario en varias de ellas. Más tarde, la palabra nueva se puede practicar en distintos métodos: completar espacios ("cloze"), convertirse en miembro de frases con sinónimos, el uso del diccionario para descubrir sinónimos o antónimos, agrupar palabras con similar significado, encontrar categorías, y así. Pero en cambio cuando se presenta un nuevo vocabulario, se requiere que la investigación se la que demuestra, que es aplicable al contexto del estudiante y su uso en éste.

Aplicación N° 4: Desarrollar los elementos sintácticos del texto escrito.

La idea del esquema proporciona un marco referencial para el conocimiento del grado o nivel de la oración: el material del contenido del esquema que pertenece a la expectativa semántica del lector y la forma de sus esquemas y la expectativa sintáctica al realizar el procesamiento textual (Seidenberg, 1982), citado mediante Condemarín (1984). Dada una cadena de palabras, la forma del esquema, que aparece como acción analizadora, permite determinar si se la denomina como oración.

Cuando una persona que lee muestra dificultad para comprender el texto que se le entrega o para capturar los cambios de los medios que se dan a través de los enlaces (a pesar del hecho, pero, sin embargo) o no siempre es capaz de preparar la tela escrita en sus materiales sintácticos (términos y cláusulas), puede ver cada comprensión y retención del texto afectado.

Por lo tanto, la instrucción de lectura debe abarcar desde los primeros grados, no solamente desarrollar habilidades de interpretación y dominio de variado vocabulario, sino también la comprensión de los elementos de conexión y dispositivos sintácticos. Los estudiantes, específicamente aquellos de grados

intermedios, deben ser conscientes de que el lenguaje tiene un conjunto de patrones gramaticales y que los pensamientos permiten expresarlos de manera alternativa, además de que pueden incrementarse y transformarse. Meyer (1979), mencionado por medio de Condemarín (1984), recomienda entrenar a los estudiantes, directamente, para que reconozcan las estructuras precisas utilizadas por el escritor. Propone presentarles la tarea con la ayuda de analizar "avisos" de periódicos que típicamente ilustran varios tipos de estructuras. Seidenberg (1982), declarado a través de Condemarín (1984), recomienda comenzar con numerosas oraciones simples para ser expandidas, transformadas y combinadas.

Aplicación No. 5: Estimular la anticipación con respecto a la información presente en el material.

Se debe alentar a los estudiantes a contar o predecir lo que pueden ubicar dentro del contenido textual. La anticipación (Crafton, 1982), citada a través de Condemarín (1984) les permite comenzar desde lo que ya saben y mantener desde ese punto. El deleite analítico en los actos, así como un verdadero dominio de disfrutar. La anticipación del contenido podría tener buenos efectos en el desarrollo posterior de la idea debido al uso de una comprensión previa que facilita el poder del lector de un estado de experiencia a otro.

La anticipación no debe ser más simple que consultar el contenido del material, sin embargo, además de organizar el texto en sí. Si los educandos han estudiado una historia o un texto informativo, pueden reemplazar su estructura organizativa, en un esfuerzo por facilitar la información del nuevo eje temático.

El fin de la estrategia exitosa es alentar a los estudiantes a hacer conjetura y respuestas al leer la identidad, un encabezado o párrafo inicial. Las interrogantes parten de desarrollarse o manifestarse por el profesor hasta las presentadas por los educandos, hasta preguntarse a sí mismo. El aporte de las interrogantes de información es que se mantiene una mentalidad de anticipación y búsqueda por parte del lector (Singer, 1978), señalado con la ayuda de Condemarín (1984).

La anticipación también desempeña una posición esencial en la retención de contenido. Según Phrase (1977), declarado con la ayuda de Condemarín (1984), la remembranza aumentará mientras los estudiantes se preguntan aproximadamente el estudio material después del cual ubicar las soluciones, siendo similares a las que proponen el método de estudio.

Aplicación No. 6: Conozca las predicciones o hipótesis que podrían hacerse incluso durante el análisis.

Una de esas técnicas es el conocimiento de las predicciones hechas al procesar el contenido textual. La comprensión previa (esquemas) relacionados con un tema nos permite forjar expectativas en términos de recomendación del escritor y permite interpretar como parte de un conjunto referencial apropiado. Cuando se llega a anticipar la información que se presentará en la lectura (material de lectura) y su organización visual (forma), no solo se entiende mejor el mensaje de expresión literal del escritor, entonces supera la barrera de los hechos dados yendo mucho más allá.

Anderson (1976), citado a través de Condemarín (1984) determinó en sus estudios que las estrategias que inspiran al lector a realizar planteamientos de predicciones facilitan también el dominio. Investigaciones señaladas por Condemarín (1984) presentan una marcada diferencia en los procedimientos de conocimiento entre lectores verdaderos y los de pésimo nivel. En esa línea, se descubre el enfoque de predicción con la ayuda de analizar las descripciones que los lectores hacen al mismo tiempo que leen. Las resultantes señalan que los lectores excelentes, en educación, evidencian capacidad de predicción de actividades mayores, como debería ser, cada una a un nivel abstracto y urbano, que los lectores pobres, incluso en textos legibles sin esfuerzo.

Strange (1980), señalado por Condemarín (1984), ofrece un enfoque para asegurarse de que los estudiantes emerjan como conscientes de sus capacidades de predicción y las aumenten. Se afirma que, las versiones interactivas de las lecturas pueden verse como discursos entre los esquemas. Este discurso usualmente toma la región en silencio, sin embargo, ahora no siempre debería ser así. Sugiere que una

vez que analiza en parte un cuento, el profesor modela el uso de las estrategias para poder recordar y evaluar (... Reconoce lo que se tiene en mi memoria ...) después de lo cual predice (supongo esto y para que aparecerá porque ...). Al observar esas condiciones, los estudiantes podrán conocer sus procedimientos integrales, al estimarse la experiencia como si fuese sistema de continuidad y no como una respuesta fácil a las conjeturas.

Así también, la versión dada por el profesor debe abarcar, como parte de la charla del libro de esquemas, las técnicas que permitan la confirmación o rechazo de las suposiciones (Aquí se muestra que mi pensamiento es apropiado mientras ... o .. Esta parte me hace reconocer que me equivoqué al suponer que ...). De esta manera, de acuerdo con Goodman (1970), las informaciones proporcionadas a través del material publicado se predicen, muestran o rechazan.

Aplicación No. 7: Familiarizar a los estudiantes con la literatura.

Según Strickland (1982), citado a través de Condemarín (1984) para familiarizar al alumno con el material de contenido literario, se le brinda ayuda para aumentar su esquema de cuentos, es decir, sus principios aproximadamente.

Stander (observado mediante Lange, 1981), referido a través de Condemarín (1984) ha llevado a cabo un principio de esquema para la magnificencia de la literatura. El profesor toma en cuenta si los estudiantes reaccionaron de manera diferente a un cuento breve por medio de Ernesto Hemingway, debido al hecho de que una colección de ellos ha recibido información anterior que explica las características del sujeto significativo de la trama.

En base a los supuesto y confirmaciones citadas autores como Stander, plantan como sugerencias que para la enseñanza del lenguaje y la literatura, o de cualquier otro contenido textual, el docente o guía tome el cuenta o realice un diagnóstico de los conocimientos, niveles de comprensión y manejo de esquemas por parte del grupo de estudiantes, a fin de conocer los niveles de conocimientos, que le permita tener un punto de partida, a modo de requisito previo, tomando en cuenta que cuando se

carece de los requisitos previos para la enseñanza de la materia se pueda prever al estudiante de los mismos o brindarles los que fuesen necesarios.

Dar datos previos no sugiere que el académico se vea obligado a interpretar específicamente el material del tema. Si el estudiante posee el conocimiento, también poseerá el potencial de usar su propia experiencia en el mundo para hacer inferencias adecuadas.

Strange (1980), señalado al usar Condemarín (1984) afirma que para analizar en esta región es que durante los registros hay una forma generalizable ("gramática") que es beneficiosa para el conocimiento. Algunas de estas estructuras son de naturaleza simple y otras extraordinariamente complicadas. Stein (1978), citado por Condemarín (1984) afirma que una historia consiste en un entorno ("ubicación") y uno o diversos episodios. El entorno introduce el personaje central y da un escenario o entorno para la narración. Considerando que cada episodio incluye un propósito, motivación e intento de lograrlo, el efecto del esfuerzo (s) y una respuesta o reacción a ese resultado.

Por lo tanto, la idea del esquema insertada en el modelo interactivo muestra que un cuento ya no debe tratarse únicamente como un disfrute único. Los estudiantes deben comparar los diversos personajes, eventos, sueños, efectos en un solo y diferentes cuentos con la finalidad de impulsar y refinar su esquema que posee.

Todo texto literario representa a un caso en especial respecto a los esquemas: pueden caracterizarse mediante el uso de su propia situación cada vez mejor, a través del lenguaje. Esto tiene efectos:

- El dominio textual y literario requiere familiaridad con un tipo de esquema: las personas representan su propio contexto. Esto requiere, además de la experiencia respecto a la información que se presenta y la experiencia de la "forma" que se encuentra examinando.
- Poseer familiaridad con los textos es de gran utilidad e importante para alcanzar la comprensión de otros textos. Considerando el nivel complejo y

autónomo de los textos, el dominio de estos puede traducirse en una facilidad adicional para estudiarlos, para lo cual requiere más ayuda extratextual.

Solicitud No. 8: Análisis de las respuestas de los alumnos.

Kenneth Goodman (1970), declarado por medio de Condemarín (1984), ha realizado contribuciones críticas en la medida del análisis de nivel oral que permite sensibilizar al profesor sobre la excelencia de las soluciones repentinas ("errores") que los estudiantes ponen de manifiesto mientras leen. Es a partir del procesamiento de contenido textual, que la teoría de esquemas ofrece un modelo analítico que permite comprender la dificultad en el conocimiento ("incomprensión", de acuerdo con Strange junto con las huellas de Goodman).

A la luz de lo expresado textualmente, consiste en averiguar si un educando no cuenta con esquemas cruciales, si posee o no los esquemas correctos o si no puede aplicarlos en el análisis. Jones (1982), referido al uso de Condemarín (1984), sugiere que hay pruebas experimentales de que los estudiantes con la misma capacidad de lectura no siempre procesan el contenido textual de la misma manera.

Strange (1980), declarado usando Condemarín (1984) da 7 posibles motivos para investigar respuestas de académicos cuando hablan o documentan sobre el estudio del cuento.

- Esquema inexistente: cuando el educando carece de esquemas importantes para comprender los textos a los cuales se le acerca; o que esta narrativa requiere, para ser entendido, teniendo en cuenta el entorno cultural seleccionado al que el niño se pertenece (los sujetos de Europa ahora generalmente no reconocen quienes requieren el sembrar plantas de café).
- Esquema ingenuo: cuando los esquemas que poseen los sujetos ya están desfasados o no son los apropiados; o también no cuenta con el nivel de desarrollo requerido por el propósito de observar todas las ocasiones del cuento.

- No hay informaciones nuevas: los educandos también pueden contar con esquemas muy completos sobre determinado tema que este cuento específico no constituye o puede hacer ninguna contribución. En ese sentido el texto constituye una rutina de disfrutar debido al hecho de que toda la información es evidentemente predecible.
- La historia insuficientemente elaborada: a veces los estudiantes tienen los esquemas perfectos, pero los registros ya no les ofrecen las claves importantes para permitirles combinarlos y, en consecuencia, obtener un conocimiento completo.
- El cuento activa diversos y numerosos esquemas: muchos de los textos le permiten al lector activar esquemas únicos para poder dar formas u organizar episodios necesarios. Esto resulta en interpretaciones variadas del evento idéntico. Por ejemplo, en la fábula del león y el ratón se puede generar un esquema ético (los hechos exactos son útiles o recompensados).
- Intrusión del esquema: Strange señala que en ocasiones las respuestas emitidas por los educandos no muestran relación con lo que se plantea comprender o reconocer en el texto. El niño expresa "lo que pensó dentro de su estructura cognitiva" y puede que no haya una línea razonable y alcanzable relacionada con el texto en análisis.
- Intrusión textual: dentro de esta tipología de respuesta, el sujeto responde al contenido textual. La mencionada respuesta se basa en el contenido textual pero no está relacionada con la pregunta que se plantea al estudiante o se hace a la sala.

Según Condemarín (1998), algunas estrategias basadas en la teoría del esquema, aplicables a los lectores deficientes son: dar lectura con una intensión (Halliday, 1975), recuperar información previa (Langer, 1981), anticipar la información (Crafton, 1982) y tomar conciencia de las predicciones (Strange, 1980).

a) Leer con un propósito

Según Condemarín (1998), cuando se interroga a los alumnos con dificultades lectoras por qué o para qué leen, ellos generalmente responden “para reconocer palabras”, “para cumplir la tarea” o “para obtener una buena nota en español”. Es decir, las respuestas revelan que los propósitos o razones para leer son muy limitadas o que carecen de ellos. Por otra parte, los propósitos para la lectura constituyen el mayor determinante de la velocidad de lectura y de la selección de las estrategias para comprender y recordar la información del texto.

Si los educadores se organizan para estudiar actividades para lecturas aplicables a la vida de los estudiantes, pueden tener motivos para leer de manera exhaustiva y previamente podrían tener un "andamiaje de pensamientos"; es decir, esquemas para restaurar los nuevos hechos que recopilan al analizar los textos con los cuales tiene contacto durante la lectura (p. 158)

b) Activar los esquemas

Una gran cantidad de investigadores verifica que el estudio de la comprensión se debe a las experiencias anteriores sobre la información poseída por el que lee y que su apreciación es influyente en lo que se conoce y recuerda (Strickland, 1981; citado por Condemarín, 1998, p. 159).

Langer (1981), citada por Condemarín (1998, pp. 159-160), propone un plan de pre-lectura para ser usado como recreativa con contenido particular. El plan consta de 3 fases:

- 1°. Asociación inicial con la idea. En este segmento, el docente dice: "Dime qué implica la mente mientras prestas atención a la frase X"
- 2°. Reflexiones sobre las asociaciones iniciales. En este segmento, el docente pregunta: ¿Por qué crees que estudiaste eso ...?
- 3°. Reformulación de la experiencia. En esta sección, el docente declara:

“Antes de comenzar a estudiar el texto y principalmente en base a lo que acaba de mencionar, ¿tiene alguna idea nueva sobre ...?”

c) Anticipar los contenidos

Según Condemarín (1998), se debe recomendar a los estudiantes que predigan o anticipen lo que descubrirán dentro del texto. La anticipación (Crafton, 1982; citado a través de Condemarín, 1998) les permite comenzar a partir de lo que ya saben y dar continuidad a la actividad a partir de lo referido. La predicción de la información tiene lugar para obtener resultados ventajosos en el desarrollo posterior de la idea, considerando el uso de experiencia anterior que contribuye en llevar al lector de una etapa de experiencia a cualquier otra.

La anticipación debe ahora ser más efectiva para hablar sobre el contenido, sin embargo, además de la incorporación del texto en sí. Si los educandos han examinado textos narrativos o informativos, puede reemplazar su forma de organizar, con el propósito de facilitar la información del nuevo contenido (Condemarín, 1998, p. 161)

Una estrategia exitosa se orienta a inspirar en los estudiantes a hacer preguntas y responder al leer el nombre del texto, un encabezado o párrafo inicial. Las interrogantes deben pasar de las expresadas con la ayuda del profesor a las formuladas a través de los educandos, hasta preguntarse a sí mismo. El valor de las preguntas de comprensión es que mantienen una mentalidad de anticipación y buscan en una parte del lector (Singer, 1978; citado por Condemarín, 1998, p. 161)

d) Tomar conciencia de las predicciones

Según Condemarín (1998), cuando los estudiantes han activado sus esquemas aplicables a la información del contenido textual, han adelantado factores de vocabulario y sistemas gramaticales, quieren tener técnicas flexibles para facilitar su experiencia en alguna etapa del método de estudio.

Una de las estrategias constituye el foco de las predicciones hechas al procesar el texto. La información previa (esquemas) relacionada con un contenido textual nos facilita forjar expectativas cuando se trata del mensaje presentado por el autor y permite su interpretación en el marco referencial correcto. Es que partir del reconocimiento del esquema de contenido y del esquema de forma, no solo se busca entender el mensaje proporcionado por el autor de forma literal, sino busca ir más allá de los hechos dados (p. 162)

Strange (1980), citado por Condemarín (1998, pp. 162-163), presenta una estrategia para asegurarse de que los estudiantes estén al tanto de sus capacidades productivas y sean estas desarrolladas. Se afirma que el modelo interactivo de lectura llega a verse como una comunicación entre los esquemas que posee el individuo. Esta comunicación normalmente se ejecuta en silencio, pero ahora no siempre debe ser así. Él muestra que posterior al análisis de las partes de un cuento, el maestro modela el uso de estrategias para poder recordar o comparar (... Es consciente de que suena como una campana en mi memoria ...) después de lo cual predice (supongo que esto podría manifestarse y eso por que ...). de la observación de esas situaciones, los estudiantes podrán terminar conscientes de los procedimientos integrales propios, estimando la experiencia como una metodología continua y no como una mera reacción fácil a las interrogantes que se le plantea.

Asimismo, Condemarín (1998) manifiesta que, aunque Strange ya no lo menciona explícitamente, la versión dada a través del docente también debe abarcar en el diálogo de esquema-libro diversas maniobras para afirmar o rechazar los planteamientos hipotéticos (es aquí donde están confirmadas de que mis ideas están acertadas y en derecho mientras ... O ... Este componente me hace notar que me equivoco al suponer que ...).

De esta manera, de acuerdo con Goodman (1980), los datos proporcionados a través del material publicado se predicen, confirman o rechazan. (p. 163)

5.1.2.2. Comprensión de textos

Respecto a la variable referida a la comprensión de textos, Díaz y Hernández (2005) la definen de la siguiente manera: La comprensión constituye una actividad compleja de carácter estratégico, que implica interacción entre caracteres que posee el lector y la lectura a la cual se acerca, como parte de una realidad seleccionada.

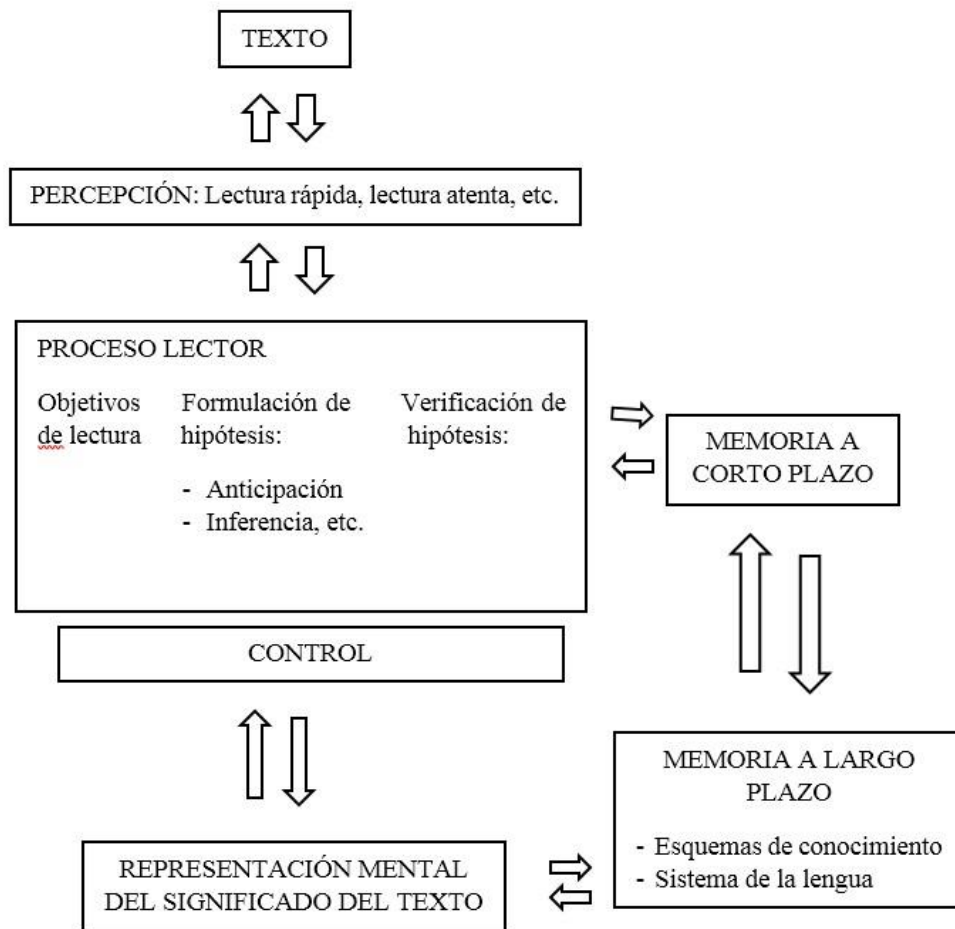
Se asume de interés positivo, ya que de esta manera quien lee no ejecuta una transposición unidireccional de la información que es comunicada dentro del contenido textual a su consiente de comprensión (Díaz y Hernández, 2005). El lector intenta la construcción de una representación confiable basada totalmente en los significados sugeridos a través del texto (para ello toma en cuenta sus activos cognitivos relevantes, incluyendo habilidades, esquemas y estrategias psicolingüísticas), dando cuenta de sus índices exclusivos y marcadores psicolingüísticos y personas de su entorno. La creación parte de los datos propuestos a través del texto, pero está muy enriquecida por la interpretación, inferencia e integración que proporciona el lector con el propósito de alcanzar una ilustración devota y a profundidad de lo que el escritor deseaba expresar (de la ruta, el lector en un momento determinado puede pasar el mensaje comunicado). De esta manera, la elaboración hecha por medio del lector generalmente tiene un matiz seguro del propio individuo (elemento cognitivo, afectivo, actitudinal), para que no sea posible contar con eso. Todo aquel lector que estudia el mismo texto pueden adquirir una misma comprensión de éste.

Al respecto, una manera precisa asumida mediante el uso de la interpretación depende de la complejidad de la interacción que surgen de los rasgos del lector (pasatiempos, actitud, experiencia previa, etc.), la lectura (la intención suministrada sea esta explícita o implícitamente a través del autor) y su entorno (demandas únicas, el estado social de las cosas, etc.) en el que sucede. Este último permite que

el sistema de comprensión analizado sea un pasatiempo básicamente interactivo (León y García, 1989).

Finalmente, puede asumirse que la comprensión lectora se asume como una actividad estratégica debido al hecho de que el lector reconoce su alcance y las barreras de la memoria (en particular la memoria en ejecución), y sabe que si ya no continúa el uso y la organización de los recursos y en las herramientas cognitivas donde el resultado final constituye la adquisición de la información de los datos aplicables dentro del texto es considerablemente disminuido o deja de hacerse, y el dominio obtenido de él puede no ocurrir. Bajo esa premisa, cuando se trata de reconocer un texto y desea "examinarlo para analizarlo" debe planificar el uso de diferentes procesos estratégicos, que además corresponden iniciarse y monitorearse constantemente, dependiendo de una razón específica que el entorno del sujeto sugiere" (Solé, 1992, pp. 275-276).

Al referir a lo mencionado, Cassany et al. (1998, p. 203), propone el siguiente modelo interactivo:



Tal como se evidencia en el gráfico, existe una relación permanente entre el texto que se analiza, las percepciones del lector, el proceso lector en sí, así como la representación mental del texto, vale decir los conocimientos que se fijan en el lector en su memoria a largo plazo.

Por su parte el autor, McDowell (1984), citado por Cassany et al (1998, pp. 206207), plantea un listado de micro-habilidades para lectura, dentro del proceso de comprensión que se indican en el siguiente cuadro:

Micro habilidades de la comprensión lectora

El sistema de escribir:

- Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- Pronunciar las letras del alfabeto.
- Saber cómo se ordenan las letras.
- Saber cómo se pronuncian las palabras escritas.
- Poder descifrar la escritura hecha a mano.

Palabras y frases:

- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
- Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida. Ejemplo: blanquecino-blanco.
- Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición, etc.
- Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva.
- Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.
- Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- Saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.

Gramática y sintaxis:

- Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase.
- Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos.
- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.

Texto y comunicación: en mensaje

- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Comprender el texto con todos sus detalles.
- Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.
- Identificar la idea o ideas principales.
- Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Van Dijk y Kintsch (1983), citados por Canales (2007), argumentan que el proyecto sorprendentemente complicado de obtener acceso al significado de un texto (experiencia) podría surgir en etapas:

1. Representación mental del texto y Estrategias de comprensión lectora.

Respecto a la representación mental del texto, argumentan que hay 3 dimensiones fundamentales en las que el lector tiene que moverse: la microestructura, la macroestructura y la superestructura del texto.

La microestructura. Se compone de buscar sacar de la lectura las diversas proposiciones formadas por un predicado y los diversos argumentos relacionados con cada uno de los diferentes por medio de la repetición de argumentos (superposición). Estas microproposiciones están implícitamente asociadas dentro del texto de forma jerárquica, es decir, podría haber

proposiciones de grado 1 (nivel excesivo) a proposiciones de nivel "n" (grado bajo).

La macroestructura. Consiste en fotografiar la macroproposición o la propuesta global (idea más importante). Para probar esto, debe utilizar las denominadas macro-regulaciones o macro-técnicas. Esta sección tiene que ver al mismo tiempo con el desarrollo de la ilustración semántica, vale mencionar, las macro-proposiciones que constituyen la temática o concepto del contenido textual y que el lector logra inferir mediante el uso de macropautas, que incluyen: borrar o eliminar estrategias de generalización y estrategias de elaboración.

La superestructura. Implica la comprensión del lector de la forma esquemática (tipo de "esqueleto") del tipo de contenido textual que está analizando. Por lo tanto, los textos literarios, la narración amable tienen una estructura esquemática promedio que puede resumirse en: resultados iniciales, nudos y desenlaces.

2. Representación mental situacional.

Respecto a la representación situacional, que es el segundo nivel para acceder a comprender la lectura según Van Dijk y Kintsch (mencionados por Canales, 2007), diremos lo siguiente: los conocimientos previos que el sujeto trae consigo cuando se enfrenta al texto (situación de lectura) son determinantes para una buena comprensión lectora. Aquí entran a tallar los conocimientos lingüísticos (fonemas, conversión grafemas – fonemas, reconocimiento léxico, etc), el conocimiento sobre el tipo de superestructura que conoce, los conocimientos o saberes previos acerca del mundo (para saber moverse idóneamente en casos de ambigüedad sintáctica que lleve a la deducción del significado adecuado) y propiamente la información previa sobre el tema que está tratando el texto.

Por otro lado, de acuerdo con Ricalde y Palacios (2008, p. 9), podemos estudiar y llegar a comprender en distintas etapas. Al respecto hay variedad de

propuestas que explican los niveles de estudio de la comprensión. La de mayor difusión y de uso universal es la taxonomía propuesta por Barret (1968). Con base en sus pensamientos, otros investigadores han contribuido y, actualmente, la máxima inspiración proporciona tres etapas de comprensión: literal, inferencial y crítica – evaluativa.

Nivel literal. Este nivel implica reconocer y recordar los hechos explícitos del contenido textual, vale decir, de lo que está escrito en él. Ejemplo: (Ricalde et al., 2008, p. 9)

- Datos de los personajes, el lugar, el tiempo y diferentes detalles, dependiendo del texto.
- Secuencia de acciones dentro del texto.
- Pensamientos principales una vez que aparecen a modo de oración dentro del contenido textual.
- Relación de causa e impacto.
- Peculiaridades de personajes, objetos u otros factores en el texto.

Asimismo, considera la reorganización de información expresada dentro del texto:

- Categorización de objetos, seres humanos y movimientos establecidos en el texto.
- Esquematización de elementos o pensamientos del contenido textual del uso de oraciones u organizadores gráficos.
- Resumen a través de frases que reproducen la información o expresan ideas.

Nivel inferencial. Este nivel requiere interpretar o deducir los registros implícitos, estas se pueden evidenciar de 2 formas: (Ricalde et al., 2008, p. 12)

- Interrelacionando diversas partes del contenido textual con cada una diferente.

- Al referirse al contenido del texto y sus pistas para nuestra comprensión previa.

Aquí hay algunos enfoques para aumentar inferencias:

- Formular conjeturas o hipótesis sobre información, ideas o características de los diversos elementos del texto y las interacciones después de que no se expresan dentro del texto.
- Identificar los pensamientos, problemas o enseñanzas predominantes que no llegan a ser expresadas dentro del texto.
- Ordenación de secuencia de acciones mientras se implementan técnicas de narración para interrumpir su organización lineal.
- Explicar el significado de frases o de los términos difíciles, ambiguos o desconocidos.
- Identificar referencias de diversos tipos.
- Reconocer familiares semánticos entre diversas proposiciones: causalidad, resultado, similitud, evaluación, analogía, otras.
- Deducir la causa del texto.
- Dedución del destinatario del texto.

Nivel de valoración crítico. Exige analizar y expresar juicios de valor aproximadamente sobre cómo se estructura y cuál es su contenido textual. Nos pide que discutamos nuestras posiciones, o apreciaciones, se encuentra directamente relacionado con nuestro conocer del contexto: ideas, reseñas, vivencia, valores y formas de cuestionamiento (Ricalde et al., 2008, p. 15)

Aquí hay algunas maneras de ejercer esta etapa:

- Análisis de la información textual: temática, movimientos de personajes, causa y función del escritor, pensamientos que son transmitidos dentro del contenido textual, entre otros.

- Apreciar la estética del texto. Esto nos permite con nuestra experiencia aproximadamente en estilos, estrategias literarias, sistemas de contenido textual, niveles de idiomas, entre otros.

Este trabajo de investigación es de medida completo, ya que busca consolidar el segundo nivel de estudio (inferencial) dentro de los educandos del cuarto grado del I.E. No. 821336 de Cardón Alto y seguir operando en este tema que sigue siendo un punto focal de afición para muchas investigaciones en el marco de la comprensión de las lecturas. De allí, que es importante fortalecer en especiales los niveles literal y el de inferencia que les permitirá, además, mejorar y alcanzar el tercer nivel de estudio: crítica valorativa. Por otro lado, el Proyecto Educativo Nacional exige que las instituciones académicas proporcionen sujetos con agudeza crítica y reflexivos a la sociedad con el propósito de establecer entidades que produzcan cambios sobre la realidad vivenciada; sin embargo, para alcanzar esta tercera etapa: la crítica, es vital reforzar lo primario: lo literal y lo inferencial.

Por otro lado, el presente estudio resulta siendo significativo en el procedimiento para comprender los textos escritos, toda vez que permite a los estudiantes realizar dicho proceso de manera interactiva, principalmente integrando la información previa con la nueva información brindada por la lectura. Este proceso de aprendizaje se sustenta en el modelo interactivo de Rumelhart (1975), así como también la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel.

Sin embargo, en los últimos años, la lectura ha sido y sigue siendo un tema de cuestionamiento al sistema educativo, no solo porque no se forma estudiantes lectores sino porque no se está logrando que ellos realmente comprendan lo que leen. Tal situación, es corroborado por los resultados poco alentadores que han alcanzado los estudiantes del 4° grado de la I.E. N°821336-Carlón Alto, en la Evaluación Censal del año 2016, donde la mayoría se ubican en proceso e inicio, respectivamente. Entonces, surge la preocupación y motivación a la vez, por querer contribuir de alguna manera a la búsqueda de soluciones a la difícil situación que atraviesan los niños en el campo de aprender la lectura y, en particular, de la

comprensión del texto; de allí que resulta necesario plantear y responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influye la teoría del esquema en la comprensión de textos en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cajamarca, 2018?

En tal sentido, a continuación, se desarrolla la conceptualización y operacionalización de las variables de estudio:

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES
Teoría del esquema. Procedimiento que implica un proceso cognitivo y metacognitivo y que permiten integrar en nuestro cerebro la información previamente almacenada dentro de la memoria a largo plazo, con nuevos conocimientos que proceden del texto, bajo el modelo interactivo.	Leer con propósito	● Frecuencia con la que el docente las promueve en clase. ● Momento de la lectura en la que el docente las desarrollan.
	Activar esquemas previos.	
	Anticipación de contenidos.	
	Tomar conciencia de las predicciones.	
Comprensión de textos. Capacidad para construir el significado globalizado del texto, partiendo de la interacción de su interacción con el texto en un determinado contexto.	Literal	● % de estudiantes que alcanzan el nivel literal.
	Inferencial	● % de estudiantes que alcanzan el nivel inferencial.
	Crítico-valorativo	● % de estudiantes que alcanzan el nivel críticovalorativo.

En la misma línea, se plantea como hipótesis:

Las estrategias basadas en la teoría del esquema influyen significativamente en la comprensión de textos en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018

Asimismo, se considera como objetivo general:

Determinar la influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema en la comprensión de textos de estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018; para lo cual, se plantea los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema en la comprensión literal en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo.

- Identificar la influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema en la comprensión inferencial en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo

- Identificar la influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema en la comprensión criterial en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo.

6. METODOLOGÍA

6.1. Tipo y Diseño de Investigación

El tipo empleado en el presente trabajo es el experimental, el mismo que permitió medir las variables y estudiar las relaciones de influencia entre ellas.

Asimismo, el diseño utilizado es el diseño pre experimental, particularmente, el diseño con prueba-posprueba y grupo intacto, adaptado de la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 260).

Este diseño es diagramado según sigue:

$$G \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

Donde:

G: Representa al grupo de estudiantes en que se aplicaron la estrategia.

O₁: Representa la prueba de entrada que se aplicó a los estudiantes.

X: Representa la aplicación de la teoría del esquema al grupo de estudiantes.

O₂: Representa la prueba de salida que se aplicó a los estudiantes.

6.2. Población-Muestra

En el presente estudio consideró un muestreo de tipo no probabilístico, seleccionando a estudiantes del 4º grado de Primaria de la Institución Educativa N° 821336 – Cardón Alto, con un total de 12 estudiantes (entre niños y niñas) n= 12 estudiantes.

6.3. Técnicas e instrumentos de investigación

6.3.1. Técnicas

- **Fichaje:** Técnica que hizo posible la recolección de información de fuentes bibliográficas referente al objeto de estudio.
- **Prueba:** Esta técnica nos permitió establecer el nivel de comprensión de textos de la población muestral, anterior o posterior a aplicar la estrategia basada en la teoría del esquema.

6.3.2. Instrumentos

- **Fichas de resumen, parafraseo y bibliográficas.** Las mismas que fueron utilizadas para elaborar el marco teórico del presente estudio.
- **Prueba de entrada y salida,** diseñada teniendo en cuenta preguntas o ítems de referente a los niveles de comprensión textual.

6.4. Procesamiento y análisis de la información

En el presente trabajo de investigación se empleó el análisis cuantitativo o estadístico: descriptivo e inferencial.

Por una parte, a través del análisis estadístico descriptivo presentamos un conjunto de datos sobre el nivel de comprensión alcanzado por los educandos, antes y después de aplicar la estrategia basada en la teoría del esquema, facilitando la interpretación y su uso, generalmente, con el apoyo de gráficos estadísticos.

Por otro lado, a través del análisis estadístico inferencial, modelamos los datos y extraemos inferencias acerca de la población en estudio, las mismas que constituyen respuestas a la pregunta planteada, favoreciendo la contrastación de hipótesis y la obtención de conclusiones sobre el presente estudio a través de la Prueba T de Student.

7. RESULTADOS

En el marco del estudio, denominado: “*influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema en la comprensión de textos de estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018*”, se ha obtenido los siguientes resultados:

Tabla 1

Resultados de la Prueba de Entrada de los estudiantes del 4° grado de la Institución Educativa N°821336 – Cardón Alto

Nivel	Ítems	Porcentaje en la respuesta	
		Adecuado	Incorrecto
Literal	1	75	25
	2	33,3	66,7
Inferencial	3	25	75
	4	16,7	83,3
	Promedio	25	75
Crítico	5	8,3	91,7
Promedio comprensión de texto		36	64

Fuente: Prueba de Estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cardón Alto, 2018.

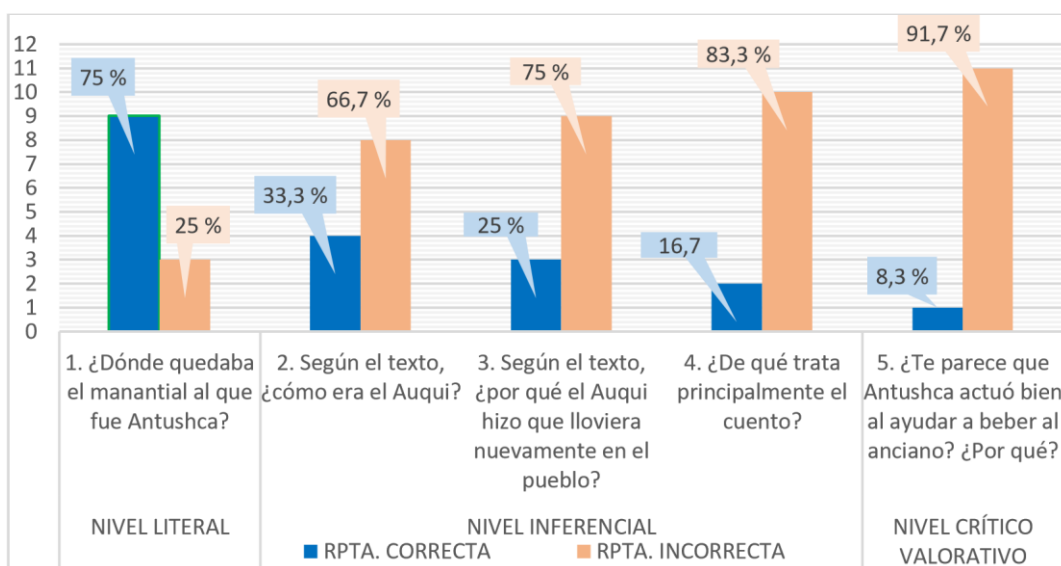


Figura 01: Resultados de la Prueba de Entrada de los estudiantes del 4° grado de la Institución Educativa N°821336 – Cardón Alto.

En la tabla y figura 01 se observa respecto a la comprensión de texto, en la Prueba de Entrada, un alto porcentaje de 91,7 % de los estudiantes muestran deficiencias en el nivel crítico valorativo del texto narrativo “Antushca y el misterio del Auqui”; asimismo, el 75 %, no logran comprender el texto de manera inferencial (deducción de características de personajes, de la causa de un hecho y del tema central). En cambio, el 75 % de estudiantes logran comprender literalmente el referido texto; para el caso de la variable el 64 % muestra deficiencias quedando de esta manera demostrado que gran parte de estudiantes del 4° grado de la I.E.

N° 821336 de Cardón Alto sólo comprenden los textos en un nivel literal.

Tabla 02

Resultados de la Prueba de Salida de los estudiantes del 4° grado de la Institución Educativa N°821336 – Cardón Alto.

Nivel	Ítems	Porcentaje en la respuesta	
		Adecuado	Incorrecto
Literal	1	100	0
	2	91,7	8,3

Inferencial	3	83,3	16,7
	4	75	25
Promedio		83	17
Crítico	5	66,7	33,3
Promedio comprensión de texto		83	17

Fuente: Prueba de Estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cardón Alto, 2018.

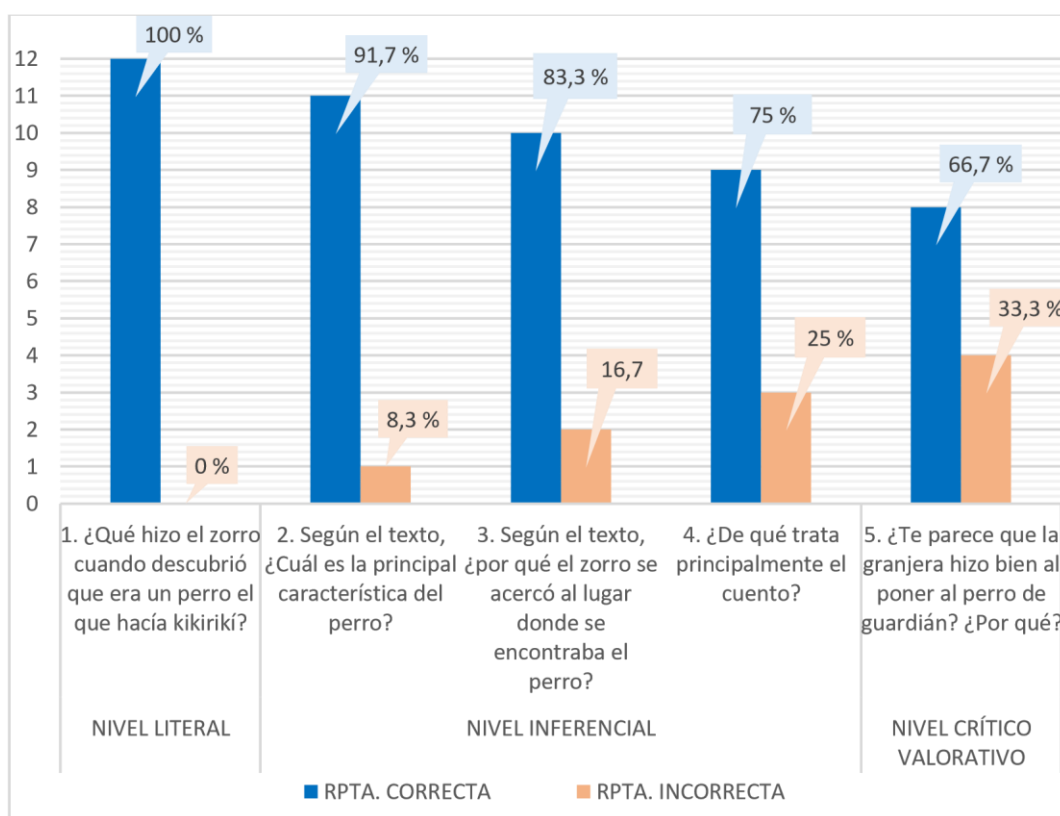


Figura 02: Resultados de la Prueba de Salida de los estudiantes del 4° grado de la Institución Educativa N°821336 – Cardón Alto.

En la tabla y figura 2 se observa que la prueba de salida para la comprensión de texto evidencia que el 83 % de los estudiantes logran un alto nivel en la comprensión global del texto narrativo “El perro que no sabía ladrar”, es decir, a nivel literal logra un alto nivel de eficacia de la variable independiente con 100 %, en el caso de la comprensión inferencial el 83 % alcanza un alto nivel; y en caso del nivel crítico valorativo el 66,7 % logra la eficacia deseada; con lo cual queda demostrado que un alto porcentaje de estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 de Cardón Alto, comprenden los textos narrativos en sus tres niveles.

Tabla 03

Resultados comparativos de la Prueba de Entrada y de Salida, en estudiantes del 4° grado de la Institución Educativa N°821336 – Cardón Alto.

Nivel	Ítems	Porcentaje		
		Entrada	Salida	Diferencia
Literal	1	75	100	25
	2	33,3	91,7	58,4
Inferencial	3	25	83,3	58,3
	4	16,7	75	58,3
	Promedio	25	83	58
Crítico	5	8,3	66,7	58,4
Promedio comprensión de texto		36	83	47

Fuente: Prueba de Entrada y de Salida de Estudiantes de 4° grado de la I.E. N°821336-Cardón Alto.

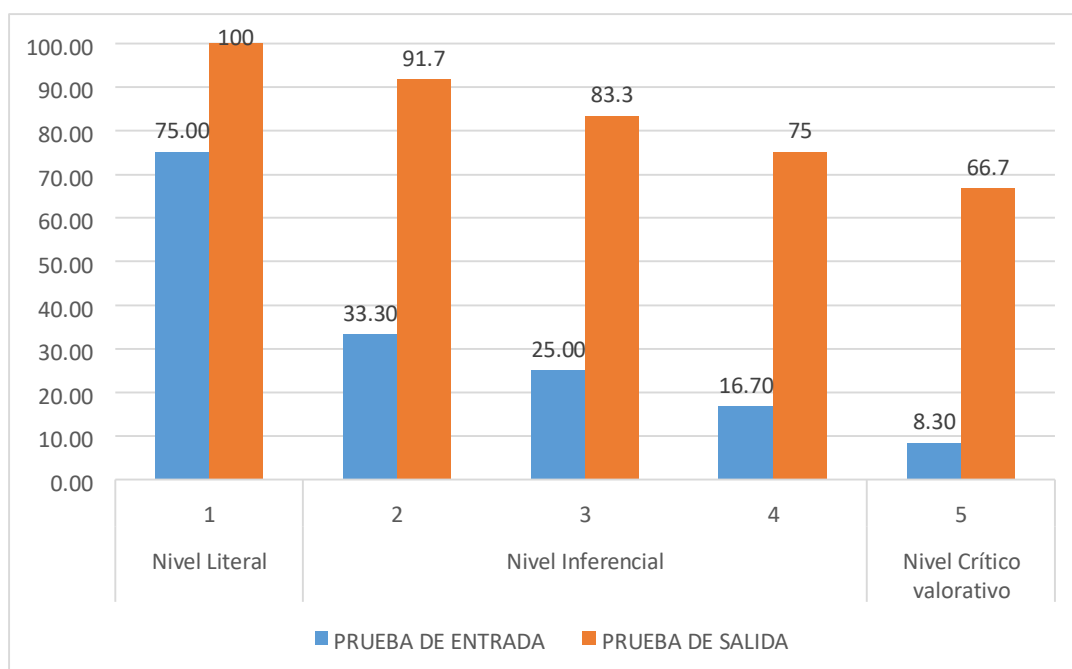


Figura 03: Resultados comparativos de la Prueba de Entrada y de Salida, según las respuestas correctas emitidas por estudiantes del 4° grado de la I.E. N°821336 – Cardón Alto.

En la tabla y figura 03 para la comparación de los resultados de la Prueba de Entrada y de Salida se observa sobre el nivel literal que la mejora alcanza un 25 %, comparando la prueba de entrada con la de salida; asimismo, en lo concerniente a la pregunta 2, 3 y 4, que son de nivel inferencial, también existe un crecimiento porcentual significativo entre la cantidad de estudiantes que respondieron de manera correcta, que en promedio la diferencia es de 58 % puntos porcentuales. Por último, en lo que atañe a la pregunta de nivel crítico, el crecimiento en los resultados de ambas pruebas también es significativo con un 58.4 % en comparación de ambas pruebas; en el caso de la variable comprensión de textos la diferencia es igual a 47 %; con ello, queda demostrado que las estrategias basadas en la teoría del esquema influye de manera significativa en la comprensión de textos de educandos de 4° grado de la I.E. N° 821336 de Cardón Alto.

TABLA 01: Resultados de la Prueba “T de Student”

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	31.6600	83.3400
Varianza	673.7230	173.473
Observaciones	5.0000	5
Coefficiente de correlación de Pearson	0.9137	
Diferencia hipotética de medias	0.0000	
Grados de libertad	4.0000	
Estadístico t	-7.7481	
P(T<=t) una cola	0.0007	
Valor crítico de t (una cola)	2.1318	
P(T<=t) dos colas	0.001495	
Valor crítico de t (dos colas)	2.7764	

Fuente: Resultados de la Pruebas aplicadas a Estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 – Cardón Alto, 2018.

En la Tabla 01 se evidencia que el P-Valor de la Prueba T de Student es de 0.001, que es menor al nivel alfa = 0.05; asimismo, el valor del Estadístico t (-7.7481) es menor al valor crítico de t (dos colas) (2.7764); permitiéndonos aceptar y confirmar la H_1 alterna de que hay diferencia significativa en las medias del porcentaje de estudiantes que responden correctamente las preguntas de comprensión antes y después de aplicar la teoría del esquema. Ante lo se concluye que las estrategias basadas en la teoría del esquema influye significativamente para comprender los textos en estudiantes de 4° grado de la I.E. N° 821336 de Cardón Alto, con 95% como nivel de confianza y 5 % de margen de error.

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos en la investigación, particularmente de la prueba de entrada los resultados señalan que un alto porcentaje equivalente al 75% de estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336, logran comprender el texto narrativo sugerido “Antushca y el misterio del Auqui”, para el nivel literal; mientras que, en lo que respecta a las interrogantes de corte inferencial referidas a deducir las características de los personajes, de la causa de un hecho y del tema central evidencian que el 75 % no alcanza una adecuada comprensión literal; asimismo, sobre el nivel crítico valorativo el 91,7 % presenta deficiencias en este nivel. Con lo cual queda demostrado que dichos estudiantes, inicialmente, mostraron un bajo nivel de comprensión (64 % de deficiencias) aplicando sus propias estrategias de lectura o quizá algunas estrategias enseñadas por su profesor de aula, pero que a fin de cuentas no han sido útiles para la comprensión del texto propuesto. Estos resultados son corroborados con resultados de la Evaluación de educandos del año 2016, donde el 75% de estudiantes de 4° grado de la I.E. 821336 de Cardón Alto se ubican en el nivel de Proceso de la competencia de Lectura.

En cambio, en la Prueba de Salida, posterior a aplicar la teoría del esquema (lee con un propósito, activa esquemas previos, anticipa contenidos y toma conciencia de predicciones) con los estudiantes que constituyeron nuestro objeto de estudio, así como también del desarrollo temático evaluado, tanto en la prueba de entrada como en la de salida (referido a la ubicación de información al inicio, centro o final del texto; a la deducción de las características del personaje, las causas de un hecho, el tema central; a la opinión de sobre accionar del personaje), el 83 % de los estudiantes logran un alto nivel en la comprensión global del texto narrativo “El perro que no sabía ladrar”, que para el caso de cada una de las dimensiones se indica que a nivel literal logra un alto nivel de eficacia de la variable independiente con 100 %, en el caso de la comprensión inferencial el 83 % alcanza un alto nivel; y en caso del nivel crítico valorativo el 66,7 % logra la eficacia deseada; estos datos evidencian el alto aporte de la variable independiente sobre la muestra.

Respecto a la comparación de los resultados de ambas pruebas, de entrada y de salida, el nivel literal evidencia que la mejora alcanza un 25 %, comparando ambas pruebas; asimismo, en lo concerniente a la pregunta 2, 3 y 4, que son de nivel inferencial, también existe un crecimiento porcentual significativo entre la cantidad de estudiantes que respondieron de manera correcta, que en promedio la diferencia es de 58 % puntos porcentuales. Por último, en lo que atañe a la pregunta de nivel crítico, el crecimiento en los resultados de ambas pruebas también es significativo con un 58.4 % en comparación de ambas pruebas; es decir, se ha logrado notables mejoras en los niveles literal, inferencial y crítico valorativo. Estos resultados son corroborados con la Prueba estadística T de Student, donde el P-Valor es de 0.001, que es menor al nivel alfa = 0.05 y existen diferencias significativa en las medias del porcentaje de estudiantes que responden correctamente las preguntas de comprensión de textos antes (31.66 %) y después (83.34%) de la ejecución de estrategias basadas en la teoría del esquema, con lo cual llegamos a confirmar nuestra hipótesis, de que dichas estrategias influyen significativamente en comprensión en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 del caserío de Cardón Alto, precisamente porque a través de ellas se han generado las condiciones y formas adecuadas para que los estudiantes lectores interactúen con el texto en un determinado contexto (modelo interactivo de la lectura) y con propósitos claros y bien definidos, facilitando de esta manera la comprensión del texto, lo cual es corroborado por Strickland (1981) y Jones

(1982), al afirmar que “el comprender los texto depende de las experiencias previas de los estudiantes, pues su punto de vista es influyente en lo que entiende y recuerda”. Por su parte Condemarán (1998) afirma, que “dentro del entorno del modelo interactivo, la teoría de esquema brinda una explicación de cómo se integran nuestros conocimientos acumulados en nuestra masa cerebral con la información del texto ubicando en la memoria a largo plazo” (p. 156); asimismo, afirma: “cuando los docentes organizan las actividades de lectura en relación a las experiencias de vida de los estudiantes, éstos encontrarán razones para leer y comprender, facilitando la adquisición de la información que lee” (p. 158).

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9.1. Conclusiones

- Las estrategias basadas en la teoría del esquema influyen en la mejora de la comprensión de textos de estudiantes de la I.E. N° 821336 - Cardón Alto, provincia de San Pablo, región Cajamarca, como queda demostrado al comparar los resultados positivos de la prueba de entrada (36 %) y de salida (83 %) se obtiene una diferencia de 47 % a favor de la aplicación de la variable independiente; asimismo, queda demostrado en los resultados de la prueba T de Student en la que se evidencia un alto grado de significancia de 0.001 con un margen de error del 5%.
- Las estrategias basadas en la teoría del esquema influye en la mejora de la comprensión literal en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cardón Alto, afirmación que queda demostrada al comparar los resultados positivos de la prueba de entrada (75 %) y de salida (100 %) se obtiene una diferencia de 25 % a favor de la aplicación de la variable independiente.
- Las estrategias basadas en la teoría del esquema influye en la mejora de la comprensión inferencial en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cardón Alto, afirmación que queda demostrada al comparar los resultados positivos de la prueba de entrada (25 %) y de salida (83 %) se obtiene una diferencia de 58 % a favor de la aplicación de la variable independiente.
- Las estrategias basadas en la teoría del esquema influye en la mejora de la comprensión criterial en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cardón Alto, afirmación que queda demostrada al comparar los resultados positivos de la prueba de entrada (8,3 %) y de salida (66,7 %) se obtiene una diferencia de 47 % a favor de la aplicación de la variable independiente.

9.2. Recomendaciones

- A los directivos de la I.E. N° 821336 del caserío de Cardón Alto, gestionar la implementación de talleres de comprensión de textos donde se empleen estrategias basadas en la teoría del esquema, debido a la efectividad en los resultados obtenidos en la población estudiantil que ha participado en el presente estudio.
- A los directivos de la I.E. N° 821336 del caserío de Cardón Alto, institucionalizar como parte de la propuesta pedagógica diversas estrategias metodológicas incluidas aquellas basadas en la teoría del esquema con la intencionalidad de incrementar la comprensión de textos y, por ende, los logros de aprendizaje.
- A los docentes del nivel primario de la I.E. N° 821336 del caserío de Cardón Alto, replicar o profundizar en el estudio de la teoría del esquema y cómo influyen en la comprensión textual en los estudiantes, haciendo extensiva su aplicación a otros tipos y géneros textuales a fin de determinar la eficacia de las mismas.
- La Universidad San Pedro debe continuar promoviendo el desarrollo de trabajos de investigación de esta naturaleza con fines de titulación, para fomentar el espíritu investigador de los docentes y contribuir con la mejora o transformación de su práctica pedagógica y, en consecuencia, con la mejora del aprendizaje.
- A los futuros investigadores, interesados en la temática desarrollada, considerar los resultados y conclusiones del presente estudio, a fin obtener mejores resultados que favorezcan la comprensión y aprendizaje de los estudiantes.

10. AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su bendición y compañía.

A la Universidad San Pedro, por contribuir con mi sólida formación profesional.

A mis maestros catedráticos, por sus sabias enseñanzas.

A mis padres, hermanos, esposa e hijos, por su infinito amor y apoyo constante para mi realización profesional.

A todos ellos, infinitas gracias.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canales, R. (2007). *Comprensión lectora y problemas de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Lima: LAYMAR.
- Cassany, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*. 4ª. Ed. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M. (1998). *Lectura correctiva y remedial*. 3ª ed. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1984). La teoría del esquema, implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *En revista Lectura y vida*, 5 (2), 27-34. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n2/05_02_CondeMarin.pdf
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 3ª ed. Colombia: McGrawHill.
- Gálvez, F. (2017). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa N° 82260 del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo - región Cajamarca 2015*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca). Recuperado de: <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/1564/BC-TES-TMP-409.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 4ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Merma, M. (2018). *Estrategias cognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la institución educativa miguel Grau, distrito de Juliaca, provincia de San Roman-2017*. (Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro – Arequipa). Recuperado de: http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/4913/Tesis_55960.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Monereo, C. y otros (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 6ª ed. Barcelona: Graó.

- Ricalde, M. y Palacios, R. (2008). *Módulo de Comunicación 1 y 2: Leemos para generar ideas*. Lima: Quebecor World Perú S.A.
- Silva, R. (2016). *La lectura inferencial: eje de la comprensión. Propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3150/TE-19060.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tapia, M. (2017). *Estrategias cognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N°41042 "Pedro José Tordoya Montoya" del distrito de Caravelí, provincia de Caravelí-Arequipa, 2016*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa). Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/4603/EDtagamr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Trujillo, K. J. (2018). *Estrategia metacognitiva para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños del 4° grado de Educación Primaria de la Institución educativa N°82027 El Cerrillo – Baños del Inca, Cajamarca, 2015*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque). Recuperado de: <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/2639/BC-TES-TMP-1514.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vásquez, E. (2016). *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5° de primaria*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid) Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40468/1/T38130.pdf>

12. ANEXOS Y APÉNDICES:

12.1. MATRIZ DE CONSISTENCIA LÓGICA

TÍTULO: *Teoría del esquema en la comprensión de textos en estudiantes de 4° grado - Cajamarca, 2018.* **AUTOR:** Bach. Walter Arribasplata Vásquez

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	Variables	Dimensiones	INDICADORES
¿Cómo influye la teoría del esquema en la comprensión de textos de los estudiantes del 4° grado de la I.E. N°821336 - Cajamarca, 2018?	Objetivo General Determinar la influencia de la teoría del esquema en la comprensión de textos en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cajamarca, 2018.	General La teoría del esquema influye significativamente en la comprensión de textos en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cajamarca, 2018.	Variable Independiente: Teoría del esquema. Procedimiento que implica un proceso cognitivo y metacognitivo y que permiten integrar en nuestro cerebro los conocimientos previos almacenados en la memoria de largo plazo, con nuevos conocimientos que proceden del texto, bajo el modelo interactivo.	Leer con propósito. Activar esquemas previos. Anticipación de contenidos. Tomar conciencia de las predicciones.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Frecuencia con la que el docente las promueve en clase. ○ Momento de la lectura en la que el docente las desarrollan.
	Objetivos Específicos: - Identificar la influencia de la teoría del esquema en la comprensión literal en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cajamarca. - Identificar la influencia de la teoría del esquema en la comprensión inferencial en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cajamarca - Identificar la influencia de la teoría del esquema en la comprensión criterial en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cajamarca.		Variable Dependiente: Comprensión de textos Capacidad de los estudiantes para construir el significado global del texto a partir de la interacción de su interacción con el texto en un determinado contexto.	Literal Inferencial Críticovalorativo	<ul style="list-style-type: none"> ○ % de estudiantes que alcanzan el nivel literal. ○ % de estudiantes que alcanzan el nivel inferencial. ○ % de estudiantes que alcanzan el nivel críticovalorativo.

12.2. MATRIZ DE CONSISTENCIA METODOLÓGICA

TÍTULO: *Teoría del esquema en la comprensión de textos en estudiantes de 4° grado - Cajamarca, 2018.* **AUTOR:** Bach. Walter Arribasplata Vásquez

VARIABLES	TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOJO DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PROCESAMIENTO DE INVESTIGACIÓN
VARIABLE INDEPENDIENTE: Teoría del esquema.	TIPO DE INVESTIGACIÓN: Experimental, el mismo que permitió medir las variables y estudiar las relaciones de influencia entre ellas.	POBLACIÓN MUESTRAL: Muestreo no probabilístico, seleccionando a los 12 estudiantes del 4° grado de la I.E. N°821336 – Cardón Alto. n= 12 estudiantes.	TÉCNICAS: - Fichaje - Prueba	TÉCNICAS: - Análisis estadístico descriptivo. - Análisis estadístico inferencial.
VARIABLE DEPENDIENTE: Comprensión de textos.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: Diseño Cuasiexperimental, particularmente, el Diseño con prueba-posprueba y grupo intacto.		INSTRUMENTOS: - Fichas de resumen, parafraseo y bibliográficas. - Prueba de entrada y salida de comprensión de textos.	INSTRUMENTOS: Prueba T de Student.

12.3. PRUEBA DE ENTRADA

Institución Educativa: 821336 – Cardón Alto GRADO: 4° Nombre:

Fecha: _____ Lee con

atención el siguiente texto:

Antushca y el misterio del Auqui

En un pueblo de los Andes, vivía la pastorcita Antushca junto a su abuelita. Cada mañana, Antushca llevaba a pastar sus ovejas al campo y volvía al atardecer. Su abuelita, mientras tanto, se quedaba en casa esperándola con una caliente comida.



Un día, una terrible sequía afectó al pueblo de Antushca. No había lluvias, los sembríos se secaron y pronto los alimentos se fueron acabando. Las personas y los animales empezaron a pasar hambre. Los pobladores salían a lugares lejanos en busca de alimentos y lo poco que encontraban lo compartían entre todos los del pueblo.

Una mañana, Antushca salió con sus flacas ovejas en busca de agua hacia un pequeño manantial en lo alto de una montaña. Al llegar al lugar, sus ovejitas se atropellaban al beber el agua y la niña trataba de ordenarlas. Cuando de pronto escuchó una voz:

— Niña linda, tengo mucha sed. ¿Podrías darme un poco de agua?

Antushca volteó y vio a un anciano. Rápidamente, la niña recogió agua juntando sus manos y lo ayudó a beber. También le invitó el poco de cancha que aún tenía.

El anciano se despidió de ella y le dijo:

— Eres una niña muy buena. Por eso, en agradecimiento, tu pueblo y tú no volverán a pasar hambre —y se alejó.

Antushca se acercó al manantial para poder beber ella también. De repente, mientras bebía, vio en las aguas la imagen de los campos de su

pueblo llenos de plantas y flores. Era una visión.

La niña, muy asombrada, regresó a su casa y le contó a su abuelita lo sucedido. La abuelita le dijo:

— ¡Ay, Antushca! Ese anciano era un Auqui, el espíritu de las montañas. Lo que viste en el manantial le pasará a nuestro pueblo. Como fuiste buena con él, seguro nos va a premiar a todos.

Y así fue. A los pocos días empezó a llover y los pobladores sembraron sus tierras nuevamente. Pronto, todo se llenó de verdor y hubo alimentos. Desde ese momento, el pueblo de Antushca ya no sufrió más.

Adaptación de un cuento de Pedro Leguía Córdobalo que aprendimos en Comunicación 4° grado Primaria. (Minedu, 2018, p.3) en Cuadernillo 1 de Salida: Demostrando

Ahora responde las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde quedaba el manantial al que fue Antushca?
 - a) En el campo.
 - b) En el pueblo.
 - c) En los sembríos.
 - d) En la montaña.

2. Según el texto, ¿cómo era el Auqui?

- a) Era agradecido.
- b) Era amable.
- c) Era trabajador.
- d) Era preocupado.

3. Según el texto, ¿por qué el Auqui hizo que lloviera nuevamente en el pueblo?

- a) Porque los pobladores siempre compartían.
- b) Porque Antushca fue buena con el anciano.
- c) Porque Antushca encontró el manantial.
- d) Porque la abuelita de Antushca rezó.

4. ¿De qué trata principalmente el cuento?

- a) De una pastorcita que vivía junto a su abuelita.
- b) De una sequía que afectó al pueblo de Antushca.
- c) De un misterio que ocurrió en el pueblo de Antushca.
- d) De Antushca y el Auqui.

5. ¿Te parece que Antushca actuó bien al ayudar a beber al anciano?

Marca con una X lo que piensas

Sí () No ()

¿Por qué? Explica tu respuesta

12.4. PRUEBA DE SALIDA

Institución Educativa: 821336 – Cardón Alto GRADO: 4° Nombre:

Fecha: _____ Lee con

atención el siguiente texto:

El perro que no sabía ladrar

Había una vez un perro que no sabía ladrar. Este animal iba por el mundo buscando trabajo como perro guardián. Un día, llegó a una granja donde necesitaban un perro para cuidar el gallinero del ataque de los zorros. Entonces, la dueña de la granja lo saludó y le dijo:

—Amigo perro, me gustaría que ladres un poquito para poder saber qué tan fuerte lo haces.

El perro contestó con honestidad:

—No sé ladrar.

Muy sorprendida, la granjera se rascó la cabeza. Nunca había sabido de un perro que no supiera ladrar.

La granjera le explicó que todos los perros ladran. Ladran a los ladrones, a los zorros, a los gatos. Ladran cuando están contentos, cuando están asustados, cuando están enfadados. Ladran de día y también de noche.

—Nunca me enseñaron a hacerlo, pero puedo aprender— añadió el perro.

La granjera dudó un poco, pero finalmente decidió poner a prueba al perro como guardián. Esa misma tarde, el perro se puso a trabajar. Mientras trabajaba, el perro practicó y practicó, pero no logró aprender a ladrar.

El gallo del corral vio los esfuerzos del perro por aprender a ladrar, sintió pena y decidió ayudarlo.

—Te voy a ayudar, solo tienes que escuchar y repetir lo que hago— le dijo el gallo. Pero en vez de un ladrido, lanzó un sonoro kikirikí.

El perro intentó hacer lo mismo y le salió un «keké». El perro volvió a intentarlo una y otra vez. Lo intentaba todos los días. Practicaba a escondidas todo el día, incluso por la noche.

De pronto, un día consiguió decir un kikirikí tan parecido al del gallo y tan fuerte que un zorro que pasaba cerca lo escuchó. El zorro pensó que un gallo sería su almuerzo perfecto. Entonces, muy despacio, se acercó al lugar de donde provenía el kikirikí. Al ver a un perro en vez de a un gallo, el zorro cayó patas arriba y se rio a carcajadas porque esto le pareció muy gracioso.



—Ah, me has hecho creer que eras un gallo— dijo el zorro.

El perro, al escucharlo, lanzó fuertes kikirikí que alertaron a la granjera. Ella se acercó rápidamente con una escopeta en la mano. Al verla, el zorro huyó y nunca más volvió. La granjera y el gallo felicitaron al perro que, aunque no sabía ladrar, era un buen perro guardián y tenía una gran habilidad para imitar sonidos de otros animales.

Cuadernillo Prueba Modelo de Lectura 4º Primaria. (Minedu, 2017, pp. 12-13).

Ahora responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hizo el zorro cuando descubrió que era un perro el que hacía el kikirikí?

- a) Se rio a carcajadas.
- b) Huyó de la granja.
- c) Se rascó la cabeza.
- d) Felicitó al perro.

2. Según el texto, ¿cuál es la principal característica del perro?

- a) Era valiente.
- b) Era gracioso.
- c) Era solidario.
- d) Era empeñoso.

3. Según el texto, ¿por qué el zorro se acercó al lugar donde se encontraba el perro?

- a) Porque estaba buscando trabajo.
- b) Porque creía que el perro estaba dormido.
- c) Porque pensó que podía comer un gallo.
- d) Porque pensó que podía burlarse del perro.

4. ¿De qué trata principalmente el cuento?

- a) De un perro que se volvió un gran imitador.
- b) De un perro que aprendió a ser un buen guardián.
- c) De un perro que quería hacer el trabajo de un gallo.
- d) De un perro que se hizo amigo del gallo de una granja.

5. ¿Te parece que la granjera hizo bien al poner al perro de guardián?

Marca con una X lo que piensas

Sí () No ()

¿Por qué? Explica tu respuesta

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

Prueba de entrada – salida

OBJETIVO: Evaluar el nivel de comprensión de textos en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cajamarca.

DIRIGIDO A: Institución Educativa N° 821336 - Cajamarca.

Comprensión de textos	Literal	% de estudiantes que alcanzan el nivel literal	1. ¿Dónde quedaba el manantial al que fue Antushca? (Pre test)	a) En el campo. b) En el pueblo. c) En los sembríos. d) En la montaña.	X		X		X		X		
			1. ¿Qué hizo el zorro cuando descubrió que era un perro el que hacía el kikiriki? (Pos test)	a) Se rio a carcajadas. b) Huyó de la granja. c) Se rascó la cabeza. d) Felicitó al perro.	X		X		X		X		
	Inferencial	% de estudiantes que alcanzan el nivel inferencial	2. Según el texto, ¿cómo era el Auqui? (Pre test)	a) Era agradecido. b) Era amable. c) Era trabajador. d) Era preocupado.	X		X		X		X		
			3. Según el texto, ¿por qué el Auqui hizo que lloviera nuevamente en el pueblo? (Pre test)	a) Porque los pobladores siempre compartían. b) Porque Antushca fue buena con el anciano. c) Porque Antushca encontró el manantial. d) Porque la abuelita de Antushca rezó.	X		X		X		X		
			4. ¿De qué trata principalmente el cuento? (Pre test)	a) De una pastorcita que vivía junto a su abuelita. b) De una sequía que afectó al pueblo de Antushca. c) De un misterio que ocurrió en el pueblo de Antushca. d) De Antushca y el Auqui.	X		X		X		X		
			2. Según el texto, ¿cuál es la principal característica del perro? (Pos test)	a) Era valiente. b) Era gracioso. c) Era solidario. d) Era empeñoso.	X		X		X		X		
			3. Según el texto, ¿por qué el zorro se acercó al lugar donde se encontraba el perro? (Pos test)	a) Porque estaba buscando trabajo. b) Porque creía que el perro estaba dormido. c) Porque pensó que podía comer un gallo. d) Porque pensó que podía burlarse del perro.	X		X		X		X		

		4. ¿De qué trata principalmente el cuento? (Pos test)	a) De un perro que se volvió un gran imitador. b) De un perro que aprendió a ser un buen guardián. c) De un perro que quería hacer el trabajo de un gallo. d) De un perro que se hizo amigo del gallo de una granja	X		X		X		X			
Crítico-valorativo	% de estudiantes que alcanzan el nivel críticovalorativo	5. ¿Te parece que Antushca actuó bien al ayudar a beber al anciano? (Pre test)	Marca con una X lo que piensas Sí () No () ¿Por qué? Explica tu respuesta	X		X		X		X			
		5. ¿Te parece que la granjera hizo bien al poner al perro de guardián? (Pos test)	Marca con una X lo que piensas Sí () No () ¿Por qué? Explica tu respuesta	X		X		X		X			


Mg. Hermenegildo Espinoza Quiñones
 Asesor-Consultor
 Estadística y Metodología de la Investigación

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

Prueba de entrada – salida

OBJETIVO: Evaluar el nivel de comprensión de textos en estudiantes del 4° grado de la I.E. N° 821336 - Cajamarca.

DIRIGIDO A: Institución Educativa N° 821336 - Cajamarca.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Maguiña Morán Lourdes del Pilar

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Maestro

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
	1			

MATRIZ DE VALIDACIÓN

Teoría del esquema en la comprensión de textos en estudiantes de 4° grado - Cajamarca, 2018.



Firma

DNI: 32942191

CRITERIO	INDICADOR	ENUNCIADOS	OPCIÓN DE RESPUESTA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
----------	-----------	------------	---------------------	-------------------------	---------------------------------

				Relación entre la variable y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	Relación entre el ítem y la opción de respuesta	
--	--	--	--	-------------------------------------------	--------------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------------------	--

		2. Según el texto, ¿cuál es la principal característica del perro? (Pos test)	a) Era valiente. b) Era gracioso. c) Era solidario. d) Era empeñoso.	X		X		X		X		
		3. Según el texto, ¿por qué el zorro se acercó al lugar donde se encontraba el perro? (Pos test)	a) Porque estaba buscando trabajo. b) Porque creía que el perro estaba dormido. c) Porque pensó que podía comer un gallo. d) Porque pensó que podía burlarse del perro.	X		X		X		X		
		4. ¿De qué trata principalmente el cuento? (Pos test)	a) De un perro que se volvió un gran imitador. b) De un perro que aprendió a ser un buen guardián. c) De un perro que quería hacer el trabajo de un gallo. d) De un perro que se hizo amigo del gallo de una granja	X		X		X		X		
Crítico-valorativo	% de estudiantes que alcanzan el nivel críticovalorativo	5. ¿Te parece que Antushca actuó bien al ayudar a beber al anciano? (Pre test)	Marca con una X lo que piensas Sí () No () ¿Por qué? Explica tu respuesta	X		X		X		X		Sugiero que estas preguntas sean un tanto abiertas.
		5. ¿Te parece que la granjera hizo bien al poner al perro de guardián? (Pos test)	Marca con una X lo que piensas Sí () No () ¿Por qué? Explica tu respuesta	X		X		X		X		



Mg. Lourdes del Pilar Maguiña Morán

DNI: 32942191

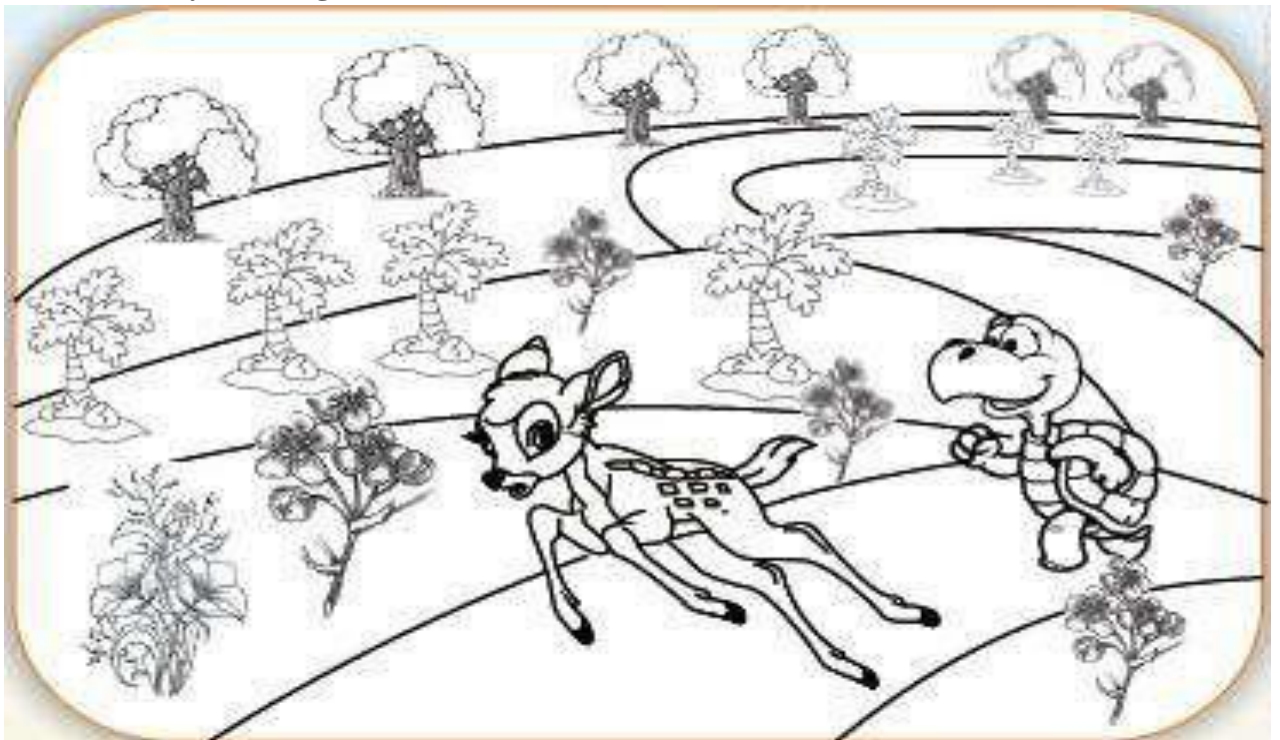
12.5. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON LA TEORÍA DEL ESQUEMA

EDUCANDO CON TERNURA LEEMOS Y APRENDEMOS JUNTOS

FICHA 01

Actividad 1. Observa el título y pinta la imagen.

El venado y la tortuga



Actividad 2. Dialoga con tu profesor (a) y compañeros

* De acuerdo al título y a la imagen, ¿de qué tratará el texto?

* ¿Según el dibujo, que animales son los protagonistas en esta historia?

★

¿En qué lugar se desarrollará esta historia?

★ ¿Conoces al venado? Y, ¿a la tortuga?

Actividad 3. Ahora lee con la ayuda de tu profesor

El venado y la tortuga

En el mundo de los animales vivía un venado muy orgulloso y vanidoso que no cesaba de pregonar que era más veloz y se burlaba de la lentitud de la tortuga.

Los dos animales se encontraron un día, conversan y deciden organizar una carrera por la selva.

El venado gozaba, sabía que puede correr mucho más rápido que la tortuga.

Sin embargo, la tortuga se puso de acuerdo con otra cantidad de tortugas igual a ella, para los relevos en la carrera, mientras ella se ubicó entre los juncos frente a la meta.

El día de la carrera, el venado y la tortuga se reunieron en la partida y dijo: “Bueno, tortuga, iniciemos la carrera”. Cuando llegó a la posta siguiente gritó: “¡tortuga, tortuga!”, y ella le respondió “¡hola!”. El venado sorprendido preguntó, “¿Tú aquí? “Sí, venado, yo también estoy aquí”.

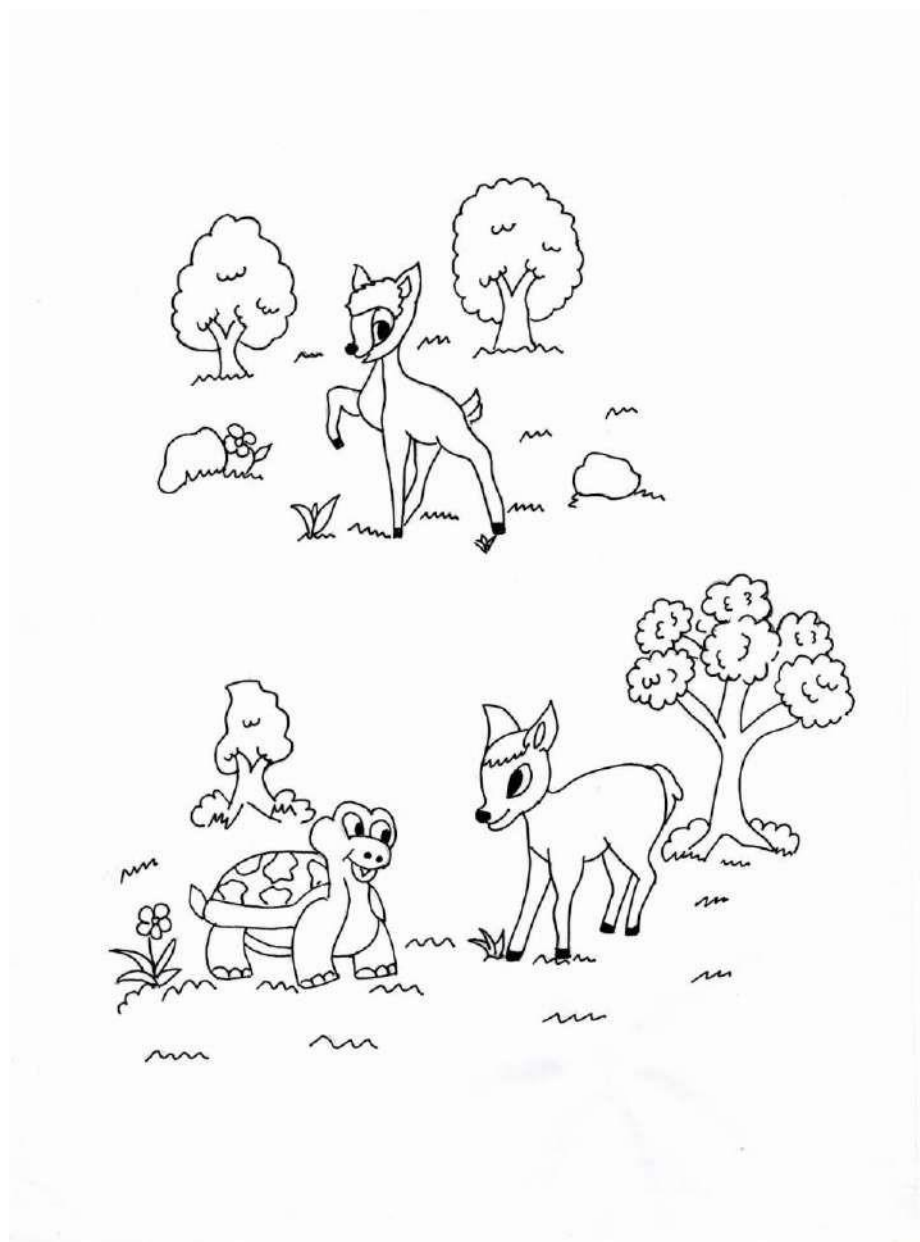
En la tercera posta apareció la tortuga y dijo: “¡hola, venado!”. El venado sólo le dijo: “Ahora sí te ganaré”.

Cuando llegó a la novena posta el venado pensó que había llegado primero, porque ya estaba muy cansado y gritó: “¡tortuga!”, y la tortuga respondió: “¿ya llegaste también?”, y el venado dijo: “parece que me has empatado”. Gritó entonces la

*

tortuga: “¡vamos, vamos, venado, yo llegué primero que tú”. Y como era verdad, la tortuga ganó la carrera y el venado cayó muerto de la vergüenza

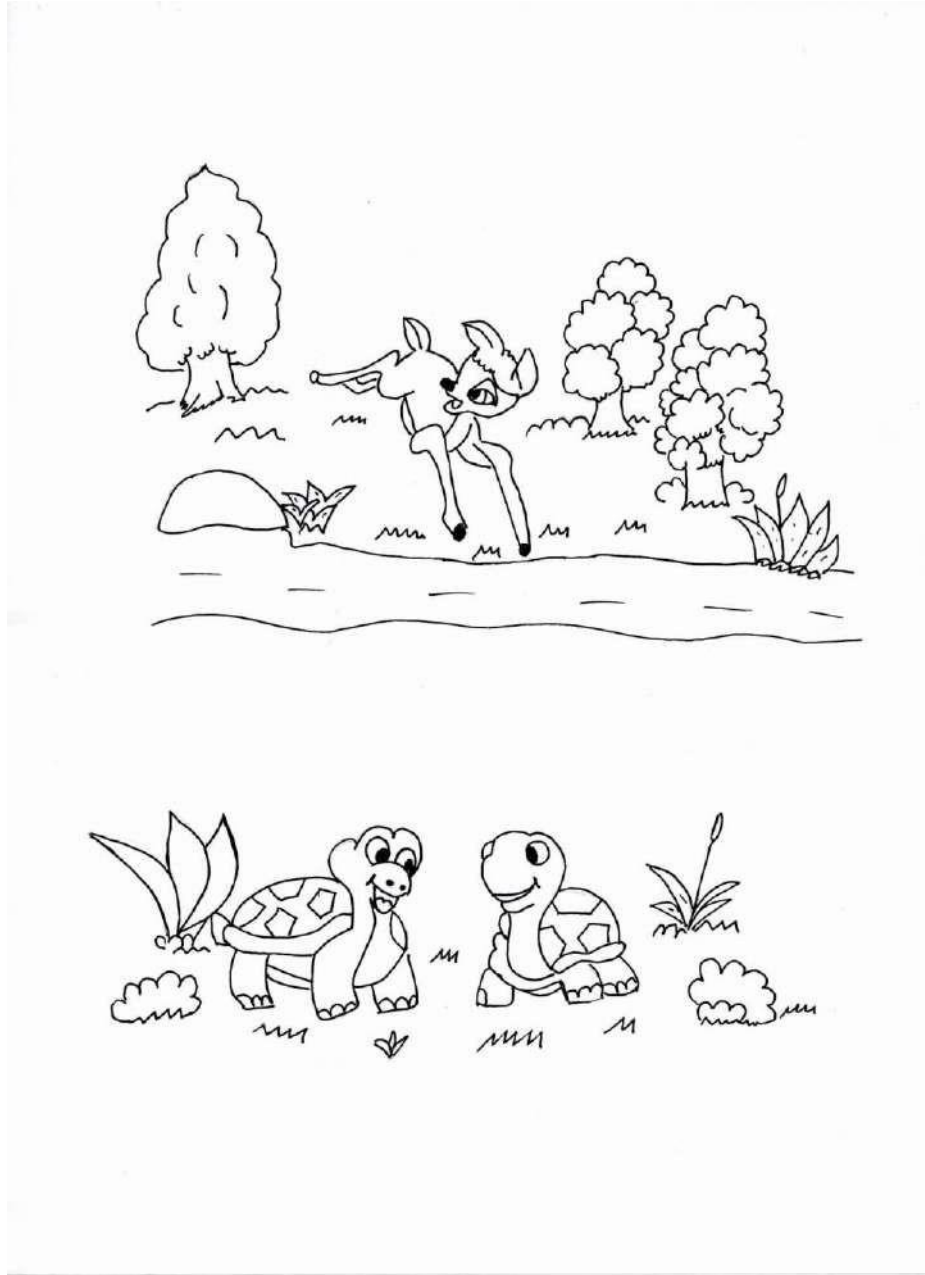
¿Cuál de los dos es más rápido?



*

¿Cómo nos imaginamos la voz de un venado que habla?

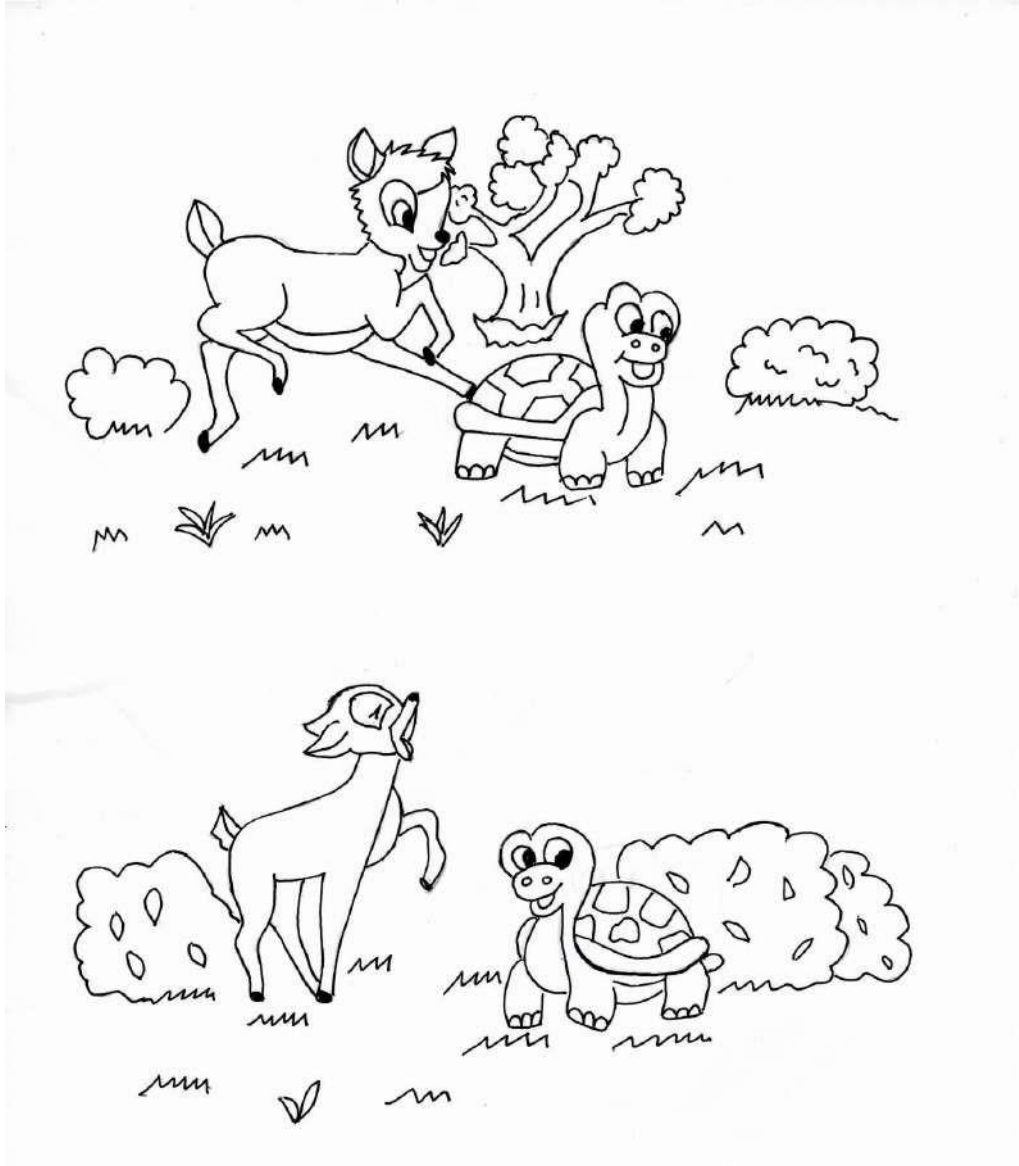
*



¿Cómo hablará una tortuga?



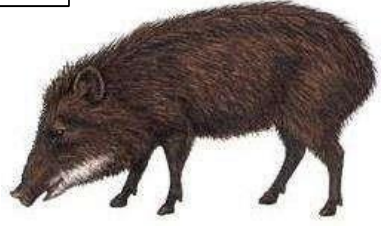
*

* ¿De qué hablarán los venados y las tortugas?



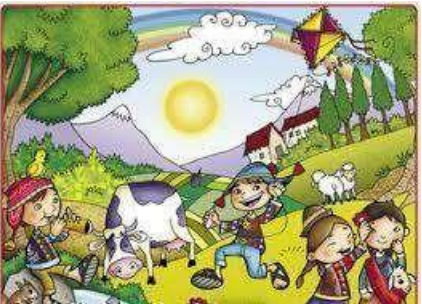


Actividad 4. Marca y escribe la respuesta correcta.

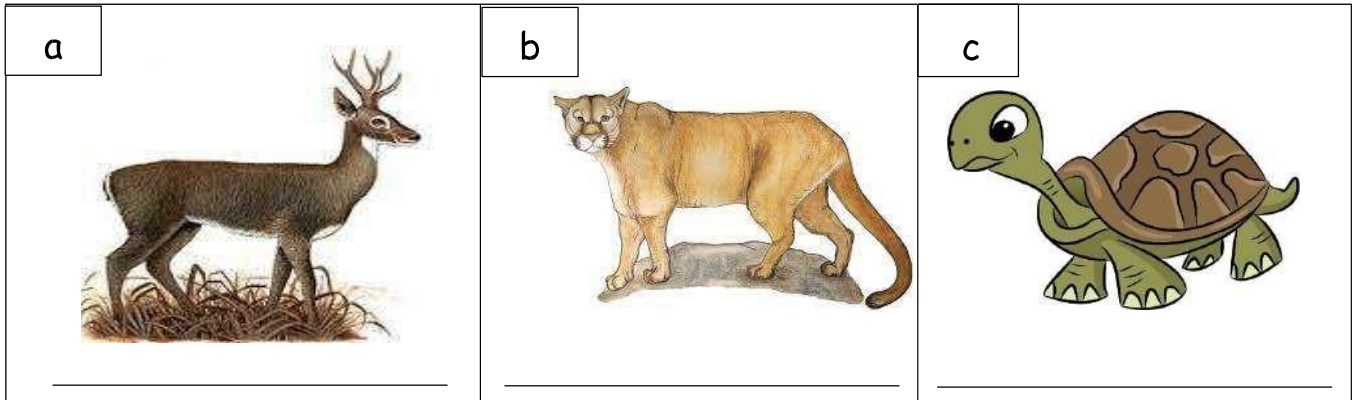
1. En la fábula. ¿Quién se burlaba de la tortuga?

<p>a</p>  <p>_____</p>	<p>b</p>  <p>_____</p>	<p>c</p>  <p>_____</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. ¿Dónde ocurrió la historia?

<p>a</p>  <p>_____</p>	<p>b</p>  <p>_____</p>	<p>c</p>  <p>_____</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. ¿Quién fue el ganador?



Actividad 5. Marca la respuesta correcta.

1 . En la fábula, ¿cuál era la característica que identifica al venado?

- a. Vanidoso
- b. Veloz
- c. Cariñoso

2 . ¿Por qué el venado se burlaba de la tortuga?

- a. Porque no era su amiga.
- b. Porque no quería que viviera en la selva.
- c. Porque era lenta.

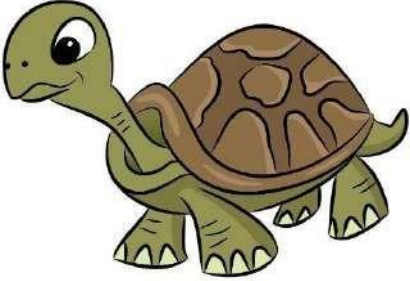

3 . ¿Qué estrategia usó la tortuga?

- a. Caminar durante toda la carrera, sin descansar.
- b. Relevos durante la carrera.
- c. Nadar en el agua.

4. Leemos los siguientes mensajes y marcamos el que más relación tiene con el mensaje de la fábula.

- | | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| a | No hay que burlarse jamás de los demás |
| b | Debemos ser humildes y no preocuparnos porque los demás conozcan nuestros logros. |
| c | Trabajo en equipo y creatividad |
| d | Si hay algo que no podemos lograr, a quienes sean capaces debemos respetar. |

Actividad 6. Completa el cuadro con las características que tiene cada personaje de la fábula.

Tortuga	Características
	
Venado	Características
	

Seleccionamos entre estas características que tienen los personajes de la fábula.

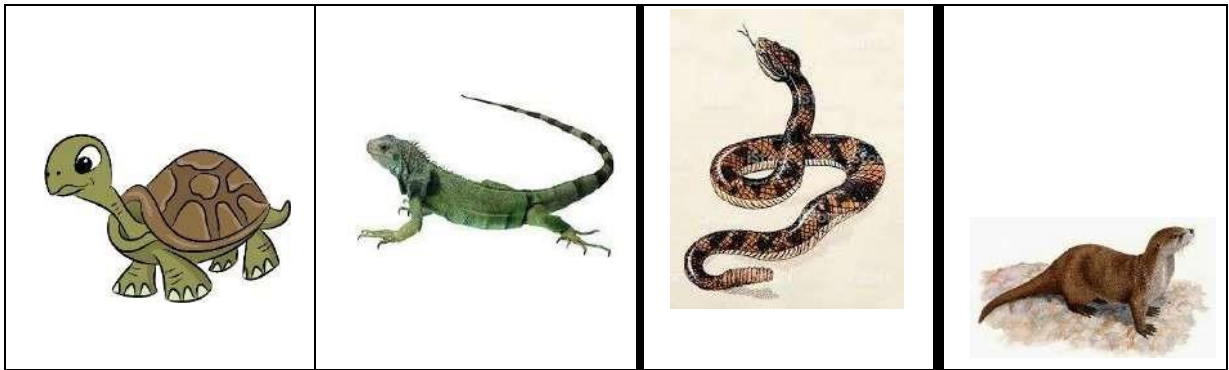
- Inteligente
- Vanidoso
- Orgullosos
- Ágil
- Hablador
- Callado
- Lento

- Creativo
- Veloz
- Astuto

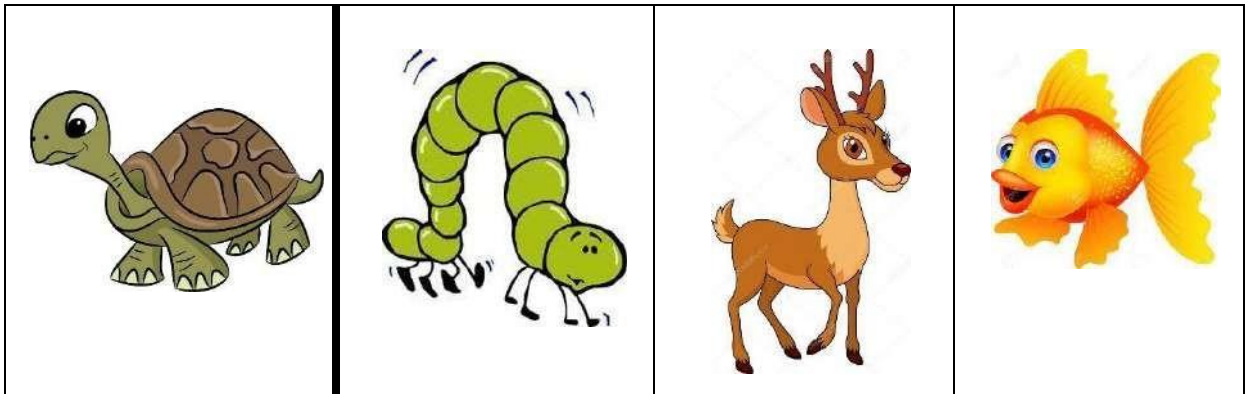
Actividad 7. Colorea los recuadros que contengan las palabras que significa lo mismo que la palabra de la primera columna.

	➡	engreído	sencillo	modesto
orgullosos				
vanidoso	➡	humilde	presumido	altivo
veloz	➡	pausado	rápido	
gozar	➡	disfrutar	aburrirse	sufrir
relevos	➡	cambio	permuta	reemplazo
empatar	➡	igualar	diferenciar	
			trayectoria	

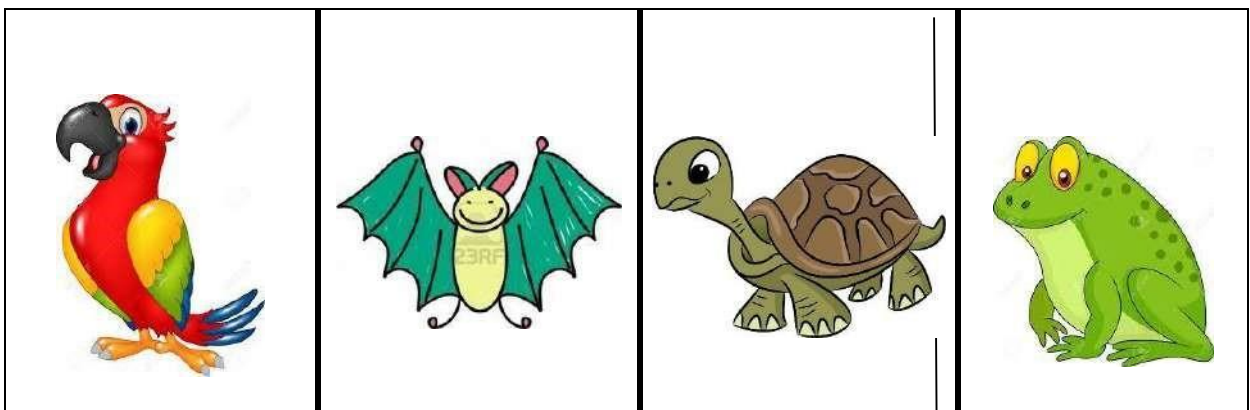
Actividad 8. Marca con un aspa (X) solo el dibujo que NO pertenece al mismo campo semántico que los demás.



Los dibujos que no marcaste pertenecen al campo semántico:



Los dibujos que no marcaste pertenecen al campo semántico:



Los dibujos que no marcaste pertenecen al campo semántico:

Actividad 9. Separa las palabras en sílabas y luego subraya las que contienen diptongo.

a. Día: ____

b. Apareció: _____

c. Iniciar: _____

d. Mientras: _____

e. Cuando: _____

f. También: _____

g. Había: _ _____

h. Llegué: _____

i. Vergüenza: ____

Actividad 10. Extrae 5 palabras de la fábula, con dos y tres sílabas.

Palabras de 2 sílabas

palabras de 3 sílabas

--	--

Actividad 11. Sigamos aprendiendo de la lectura.

Contesta las preguntas, y encuentra las respuestas en el pupiletra. Pinta las palabras encontradas.

1. ¿Cómo era el venado?
2. ¿Cuál de los dos animales es más rápido?
3. El venado en la novena posta pensó que había.....
4. El venado después de la carrera.....
5. ¿Quién ganó la carrera?
6. ¿Dónde vivían los protagonistas de la fábula?
7. La tortuga ganó la carrera por que actuó con
8. El venado perdió la carrera por

S	V	E	N	A	D	O	R	A	B
G	A	N	A	D	O	L	O	S	I
A	N	A	L	I	S	A	M	T	M
T	I	N	G	U	A	M	U	U	O
O	D	O	A	V	I	O	R	C	T
B	O	L	I	T	A	T	I	I	E
O	S	E	L	V	A	E	Ó	A	L

A	O	R	G	U	L	L	O	S	O
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Actividad 12. Con ayuda de tu profesor (a) extraen de la fábula 2 palabras que desconozcas, busca su significado en el diccionario y escríbelas.

1.

.....
.....
.....
.....

2.

.....
.....
.....
.....



USP
UNIVERSIDAD SAN PEDRO

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1. Información del Autor			
Arribasplata Vásquez Walter Rogelio		43310397	yogemathias21@gmail.com
Apellidos y Nombres		DNI	Correo Electrónico
2. Tipo de Documento de Investigación			
<input checked="" type="checkbox"/> Tesis	<input type="checkbox"/> Trabajo de Suficiencia Profesional	<input type="checkbox"/> Trabajo Académico	<input type="checkbox"/> Trabajo de Investigación
3. Grado Académico o Título Profesional ¹			
<input type="checkbox"/> Bachiller	<input checked="" type="checkbox"/> Título Profesional	<input type="checkbox"/> Título Segunda Especialidad	<input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Doctorado
4. Título del Documento de Investigación			
<p>INFLUENCIAS DE LAS ESTRATEGIAS BASADAS EN LAS TEORIAS DEL ESQUEMA EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIANTES DEL 4º GRADO DE LA I.E.N° 821336 - CARDÓN ALTO - SAN PABLO 2018</p>			
5. Programa Académico			
EDUCACIÓN PRIMARIA			
6. Tipo de Acceso al Documento			
<input checked="" type="checkbox"/> Abierto o Público ³ (info:eu-repo/semantics/openAccess)	<input type="checkbox"/> Acceso restringido ⁴ (info:eu-repo/semantics/restrictedAccess) (*)		
(*) En caso de restringido sustentar motivo			

A. Originalidad del Archivo Digital

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado Evaluador y forma parte del proceso que conduce a obtener el grado académico o título profesional.

B. Otorgamiento de una licencia CREATIVE COMMONS ⁵

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional Digital, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento. ⁶

Lugar	Día	Mes	Año
Chimbote	19	04	2023

Huella Digital



Arribasplata
W. A. V.

Firma

Importante

- Según Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU-CD, Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar Grados Académicos y Títulos Profesionales, Art. 8, inciso 8.2
- Ley N° 30035. Ley que regula el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto y D.S. 006-2015-PCM
- Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad San Pedro una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.
- En caso de que el autor elija la segunda opción, únicamente se publicará los datos del autor y resumen de la obra, de acuerdo a la directiva N° 004-2016-CONCYTEC-DEGC (Numerales 5.2 y 6.7) que norma el funcionamiento del Repositorio Nacional Digital
- Las licencias Creative Commons (CC) es una organización internacional sin fines de lucro que pone a disposición de los autores un conjunto de licencias flexibles y de herramientas tecnológicas que facilitan la difusión de información, recursos educativos, obras artísticas y científicas, entre otros. Estas licencias también garantizan que el autor obtenga el crédito por su obra.
- Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales-RENATI "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI a través del Repositorio ALICIA".

Nota - En caso de falsedad en los datos, se procederá de acuerdo a ley 27444, art. 32, núm. 32.3)

Influencia de las estrategias basadas en la teoría del esquema e..
la comprensión de textos de estudiantes de 4° grado de la I.E. N°
821336 – Cardón Alto – San Pablo, 2018

INFORME DE ORIGINALIDAD

5%

INDICE DE SIMILITUD

4%

FUENTES DE
INTERNET

0%

PUBLICACIONES

1%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

2

repositorio.unc.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

Submitted to UNIV DE LAS AMERICAS

Trabajo del estudiante

<1%

4

es.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

5

Submitted to Universidad Nacional de
Educacion Enrique Guzman y Valle

Trabajo del estudiante

<1%

6

repositorio.unsa.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

7

www.scribd.com

Fuente de Internet

<1%

8

repositorio.usanpedro.edu.pe



Fuente de Internet

<1%

9

repositorio.unan.edu.ni

Fuente de Internet

<1%

10

www.journaltoocs.hw.ac.uk

Fuente de Internet

<1%

11

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

<1%

12

www.ecuaworld.net

Fuente de Internet

<1%

13

dspace.espoch.edu.ec

Fuente de Internet

<1%

14

repositorio.uap.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

15

repositorio.utn.edu.ec

Fuente de Internet

<1%

16

eprints.ucm.es

Fuente de Internet

<1%

17

www.laplatamagica.com.ar

Fuente de Internet

<1%

18

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

19

pt.scribd.com

Fuente de Internet

<1%



20	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1%
21	www.future-science.com Fuente de Internet	<1%
22	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1%
23	repositorio.unjfsc.edu.pe Fuente de Internet	<1%
24	George M. Blanco. "El Hispanohablante y la Gramática", Bilingual Research Journal, 1994 Publicación	<1%
25	worldwidescience.org Fuente de Internet	<1%
26	repositorio.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1%
27	kanazawa-u.repo.nii.ac.jp Fuente de Internet	<1%



Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias

< 6 words

Excluir bibliografía

Activo