

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN  
Enrique Guzmán y Valle  
ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**Relación entre el Deficit de Atención y la Comprensión Lectora en los Estudiantes de  
Cuarto Grado de Primaria de la Institución Educativa “Manuel Seoane Corrales” de**

**Mi Perú – Callao**

**Presentada por**

**Carmen Maria DURAN COCHA**

**ASESOR**

**Fernando Antonio FLORES LIMO**

**Para optar al Grado Académico de**

**Maestro en Ciencias de la Educación**

**con mención en Problemas de Aprendizaje**

**Lima – Perú**

**2019**

**Relación entre el Deficit de Atención y la Comprensión Lectora en los Estudiantes de  
Cuarto Grado de Primaria de la Institución Educativa “Manuel Seoane Corrales” de  
Mi Perú – Callao**

A Dios Todopoderoso

A mi querida familia, por el apoyo constante

### **Reconocimientos**

A la Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle y a los docentes de

la Escuela de Posgrado por la formación

académica.

## Tabla de Contenidos

Título	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas	vii
Lista de Figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	xii
<b>Capítulo I. Planteamiento del Problema</b>	<b>1</b>
1.1 Determinación del Problema	1
1.2 Formulación del problema	2
1.2.1. Problema general	2
1.2.2. Problemas específicos	2
1.3 Objetivos	3
1.3.1. Objetivo general	3
1.3.2. Objetivos específicos	3
1.4 Importancia y Alcances de la Investigación	3
1.5 Limitaciones de la Investigación	4
<b>Capítulo II. Marco Teórico</b>	<b>5</b>
2.1 Antecedentes de la Investigación	5
2.1.1. Antecedentes internacionales	5
2.1.2. Antecedentes nacionales	9
2.2 Bases teóricas	12
2.2.1. Déficit de atención	12
2.2.2. Comprensión lectora	31
2.3 Definición de Términos Básicos	50
<b>Capítulo III. Hipótesis y Variables</b>	<b>52</b>
3.1 Hipótesis	52
3.1.1. Hipótesis general	52
3.1.2. Hipótesis específicas	52
3.2 Variables	52

3.3 Operacionalización de las Variables	54
<b>Capítulo IV. Metodología</b>	57
4.1 Enfoque de la Investigación	57
4.2 Tipo de Investigación	57
4.3 Diseño de Investigación	57
4.4. Método de la Investigación	58
4.5 Población Y Muestra	58
4.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	59
4.7 Tratamiento Estadístico	60
<b>Capítulo V. Resultados</b>	62
5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	62
5.2. Presentación y Análisis de Resultados	66
5.3. Discusión de los Resultados	80
Conclusiones	90
Recomendaciones	91
Referencias	92
Apéndices	95
Apéndice A. Matriz de consistencia	96
Apéndice B. Fichas técnicas	98
Apéndice C. Instrumento de evaluación	99
Apéndice D. Prueba de comprensión lectora	102
Apéndice E. Test para Determinar Síntomas de Déficit de Atención	108

**Lista de Tablas**

Tabla 1. Operacionalización de la variable déficit de atención	54
Tabla 2. Población	58
Tabla 3. Muestra	58
Tabla 4. Ficha técnica del déficit de atención	59
Tabla 5. Ficha técnica de la comprensión lectora	60
Tabla 6. Nivel de validez del instrumento Test para determinar síntomas de déficit de atención, según el juicio de expertos	63
Tabla 7. Nivel de validez del instrumento Prueba de comprensión lectora, según el juicio de expertos	63
Tabla 8. Valores de los niveles de validez	63
Tabla 9. Valores de los niveles de confiabilidad	65
Tabla 10. Coeficiente de KR20	65
Tabla 11. Coeficiente de KR20	65
Tabla 12. Variable déficit de atención	66
Tabla 13. Dimensión inatención y distracción	66
Tabla 14. Dimensión Impulso	67
Tabla 15. Dimensión Problemas de actividad	67
Tabla 16. Dimensión inconformidad	68
Tabla 17. Dimensión atención	68
Tabla 18. Dimensión inmadurez	69
Tabla 19. Dimensión problemas motores y de conocimiento	69
Tabla 20. Dimensión dificultades emocionales	70
Tabla 21. Dimensión pobres relaciones	70
Tabla 22. Dimensión relaciones familiares	71

Tabla 23. Variable comprensión lectora	71
Tabla 24. Dimensión literal	72
Tabla 25. Dimensión inferencial	72
Tabla 26. Dimensión críterial	73
Tabla 27. Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman	74
Tabla 28. Resultados de hipótesis general	75
Tabla 29. Resultados hipótesis específica 1	77
Tabla 30. Resultados hipótesis específica 2	78
Tabla 31. Resultados hipótesis específica 3	80



**Lista de Figuras**

Figura 1. Diseño de la investigación	57
Figura 2. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula	75
Figura 3. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula	76
Figura 4. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula	78
Figura 5. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula	79

## Resumen

El propósito del presente trabajo de investigación fue el de determinar la relación entre el déficit de atención y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Manuel Seoane Corrales de Mi Perú – Callao. El enfoque de investigación utilizado fue el cuantitativo, con tipo de investigación sustantiva o de base, diseño descriptivo correlacional y método hipotético deductivo. Este estudio se conformó con una muestra 80 estudiantes de cuarto se realizó utilizando la técnica de la encuesta y los instrumentos fueron: Test para determinar síntomas de déficit de atención y la Prueba de comprensión lectora. Los resultados obtenidos fueron procesados y analizados en una primera etapa a un nivel descriptivo con la finalidad de especificar las características, implicancias y condiciones de la realidad estudiada. Del mismo modo, se estableció el análisis inferencial en forma coherente y lógica entre las variables. Las conclusiones a las que se arribaron, precisan que: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora, a nivel total y por las dimensiones: Literal, inferencial y críterial; en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Palabras claves: Déficit de atención y comprensión lectora

### **Abstract**

The purpose of this research work was to determine the relationship between attention deficit and reading comprehension in the fourth grade students of the Manuel Seoane Corrales de Mi Perú - Callao educational institution. The research approach used was quantitative, with a type of substantive or basic research, descriptive correlational design and hypothetical deductive method. This study was set up with a sample of 80 fourth-graders. It was done using the survey technique and the instruments were: Test to determine symptoms of attention deficit and Reading comprehension test. The results obtained were processed and analyzed in a first stage at a descriptive level in order to specify the characteristics, implications and conditions of the reality studied. In the same way, the inferential analysis was established in a coherent and logical way between the variables. The conclusions reached, specify that: There is a significant relationship between attention deficit and reading comprehension, at a total level and by the dimensions: Literal, inferential and criterial; in the students of fourth grade of primary of the I.E "Manuel Seoane Corrales" of Mi Perú - Callao.

**Keywords:** Attention deficit and reading comprehension.

## Introducción

La problemática referida a los déficit de atención siempre ha sido una preocupación constante para el sistema educativo y la comunidad educativa en pleno, es necesario establecer estudios a profundidad, a fin de comprender las dimensiones, indicadores y aspectos que se encuentran involucrados en estos déficit, considerando las consecuencias negativas que acarrearán en los estudiantes y por ende en su rendimiento escolar.

El déficit de atención es un patrón de conducta que se presentan algunos niños y adolescentes, está caracterizado por la falta de control en el mantenimiento de la atención, la impulsividad y el autocontrol deficiente de su conducta motriz en sus interacciones con la situación. Se define también como un desorden en el desarrollo de la atención, control sobre la impulsividad y la conducta que aparece tempranamente, es significativamente crónica por naturaleza, y que no es atribuible ni tiene relación concomitante con el retraso mental, sordera, ceguera, alteraciones neurológicas graves o severa alteración emocional.

Considerando que la atención está involucrada en la mayoría de procesos cognitivos, por lo tanto, la atención se convierte en un proceso fundamental para el aprendizaje y el desarrollo; ya que permite atender a los aspectos del entorno que son importantes para el desarrollo de nuestras competencias.

El desarrollo de la atención es esencial para el aprendizaje de otros procesos cognitivos, asimismo es un indicativo para predecir el nivel cognitivo en la niñez. En especial se ha comprobado tanto en niños como en adultos que a mayor capacidad de atención mayor es la adquisición en los temas cognitivos.

La comprensión lectora, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1994). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las

palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, el proceso de comprensión.

Como podemos advertir, ambas variables son sumamente importantes en la consecución de los logros educativos y de los aprendizajes significativos, de allí la relevancia de su estudio.

Seguidamente presentamos el estudio que incluye cinco capítulos y sus rubros correspondientes:

En el capítulo I, abordó aspectos referentes al planteamiento del problema, formulación del problema, objetivos y justificación y alcance.

En el capítulo II, comprendió el marco teórico, bases teóricas y definición de términos básicos.

En el capítulo III, consideró las hipótesis, variables y operacionalización de las variables.

En el capítulo IV, enfocó la metodología, donde presentamos el enfoque del estudio, tipo y diseño y método de investigación, población y muestra estudiada, así como, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y finalmente el tratamiento estadístico y procedimiento.

En el capítulo V, incluyó la validez y confiabilidad de los instrumentos, resultados, discusión de los resultados. Finalmente se precisan las conclusiones, recomendaciones, referencias y se adjunta los apéndices.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1. Determinación del Problema

El presente trabajo de investigación surge debido a la preocupación de muchos docentes sobre el bajo nivel de comprensión lectora de sus alumnos, a pesar de que los docentes se esmeran por mejorar e innovar sus estrategias de enseñanza para una lectura comprensiva.

Es alarmante que en las aulas los estudiantes alcancen solo el primer nivel de la comprensión lectora, es decir solo el nivel literal que es el más básico, y presentan serias dificultades cuando se trata de analizar el texto a nivel inferencial o nivel crítico; en muchos casos esto sucede porque los estudiantes presentan déficit de atención que no solo repercute en la comprensión lectora sino también en el logro de aprendizajes de otras áreas de aprendizaje.

Si tomamos como base la evaluación ECE del año 2016, la I.E “Manuel Seoane Corrales” ha ido mejorando su nivel de comprensión lectora, sin embargo con la implementación de esta evaluación al cuarto grado de primaria, la I.E. tiene la aspiración de ir mejorando los resultados del 2016, convirtiéndose en motivo de preocupación de toda la comunidad educativa, porque que muchos de los estudiantes no llegan al nivel satisfactorio presentando diversos niveles en relación con el déficit de atención.

El trabajo de investigación se realiza debido a la preocupación por mejorar el nivel de comprensión lectora de nuestros estudiantes, ya que como docentes tenemos la responsabilidad enseñar y ejercitar estrategias lectoras que incidirán en que los alumnos comprenderán lo que leen en menos tiempo y sin sentirlo tedioso.

Cuando los estudiantes ingresan a la educación primaria, surgen muchos retos para ellos y para los maestros, uno de los principales es que los estudiantes comprendan lo que leen, esta tarea es ardua y muchos niños lo logran, pero otros estudiantes a pesar de estar

en las clases como todos sus compañeros no logran comprender lo que leen, considerando a la comprensión lectora como un proceso de construcción de significados, estos significados que son elaborados por el lector en su interacción con el texto. Sin embargo se presentan muchos casos de déficit de atención, que no permiten a los estudiantes estar en el nivel satisfactorio en comprensión lectora ECE. Las causas son múltiples desde genéticas hasta medioambientales.

El déficit de atención es un trastorno de la función cerebral en personas de diferentes edades, los cuales presentan síntomas comportamentales, y cognoscitivos como la deficiencia atencional, la hiperactividad y la impulsividad.

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. Problema general**

Pg. ¿Cuál es la relación entre el déficit de atención y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao?

### **1.2.2. Problemas específicos**

Pe. 1. ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao?

Pe. 2. ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao?

Pe. 3. ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Og. Determinar la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Oe. 1. Establecer la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao
- Oe. 2. Establecer la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao
- Oe. 3. Establecer la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

### **1.4. Importancia y Alcances de la Investigación**

El proyecto de investigación es importante porque permite detectar el porcentaje de estudiantes del cuarto grado de primaria con dificultades en la comprensión lectora y el déficit de atención.

La importancia del presente proyecto de investigación nos proporcionara información acerca de la relación entre los niveles de atención y la comprensión lectora de los estudiantes. Se informará cual es el porcentaje de estudiantes que tiene dificultad en la comprensión lectora, debido a que la comprensión lectora incide en todas las áreas de aprendizaje, ya que la I.E está saliendo con resultados óptimos en las pruebas ECE de



Comunicación del Ministerio de Educación y se aspira que vaya mejorando los resultados en las evaluaciones siguientes.

- **Importancia teórica:** Desde el punto de vista teórico los resultados de esta investigación se posibilitará el contraste, en cierto modo con otros hallados por diversos autores y hacer las recomendaciones pertinentes a los docentes de la Institución educativa.
- **Importancia práctica:** Por los logros técnicos pedagógicos, que se obtendrán en base a los resultados de la investigación, con lo cual tendremos mejores elementos de juicio para asumir acertadas decisiones respecto a la continuidad, modificación o ajuste de las metodologías de enseñanza en la I.E “Manuel Seoane Corrales”
- **Importancia social:** Por la existencia de una población que será beneficiada constituida por estudiantes y docentes de la I.E “Manuel Seoane Corrales”

### **1.5. Limitaciones de la Investigación**

Entre las limitaciones de investigación consideramos las siguientes:

- Las limitaciones con que nos enfrentamos fueron: el apoyo de algunos docentes y la predisposición de los estudiantes para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de medición. Así como también la falta de colaboración de los profesores por celos profesionales.
- No se cuenta con el tiempo suficiente para buscar la información respectiva en su totalidad porque se comparte la investigación con otras actividades laborales.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1. Antecedentes de la Investigación

#### 2.1.1. Antecedentes internacionales

Navarro (2009) realizó una investigación: *Procesos cognitivos y ejecutivos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una investigación empírica*. Es una tesis doctoral presentada en la Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. La investigadora llegó a las siguientes conclusiones: El trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos más frecuentes en la población infantil. Actualmente, las tasas de prevalencia se sitúan entre 3 % y el 10 %. Según la clasificación ofrecida por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales en su cuarta edición revisada (DSM-IV-TR) de la “American Psychiatric Association (APA 2000) el TDAH se subdivide en tres subtipos: TDAH de subtipo predominantemente inatento, TDAH de subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo y TDAH de subtipo combinado. El principal objetivo de este estudio es establecer las disfunciones cognitivas que están implicadas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y, concretamente, en los subtipos combinado e inatento. Las conclusiones de los estudios más recientes son controvertidas. Algunos de ellos se inclinan por una diferenciación entre los subtipos a nivel cognitivo y otros no. El estudio plantea un diseño empírico, cuya muestra está formada por 7 niños y niñas, escolarizados desde 3º hasta 6º de Primaria, y divididos en tres grupos (a) Niños sin TDAH (n=29) como grupo de control, (b) niños con TDAH subtipo combinado (n=29) y (c) niños con TDAH subtipo inatento (n= 29). La selección de los sujetos de la muestra se realizó a través del cuestionario de Conners en su revisión abreviada. La asignación a los diferentes grupos ha estado mediada por los criterios del DSM-IV-TR (APA, 2000). Ambos cuestionarios (Conners y DSM-IV-TR) han sido han

sido complementados por los profesores tutores. Los procesos cognitivos han sido evaluados mediante las siguientes pruebas (a) Trail Making Test (TMT), partes A y B; (b) prueba de fluidez verbal; (c) test de Colores y Stroop; (d) test de Emparejamiento de Figuras Conocidas (Matching Familiar Figures, MFF-20, en sus siglas en ingles) ; (e) sub test Laberintos del WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised); (f) test de Copia y de Reproducción de memoria de figuras geométricas complejas(figura A); (g) escala de evaluación de funciones ejecutivas BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Functions) Todas las pruebas salvo la escala BRIEF que ha sido complementada por los profesores- tutores, han sido desarrolladas por los niños en sus centros escolares, de manera individual y siguiendo las normas éticas que estos procedimientos requieren. Los resultados indican que los subtipos combinado e inatento del TDAH presentan perfiles cognitivos similares y que son los síntomas de inatención y no los de hiperactividad-impulsividad los que predicen el rendimiento en las variables cognitivas analizadas. Con respecto a las variables ecológicas sobre funcionamiento ejecutivo. Los síntomas de inatención aparecen de forma completa o parcial (junto con los síntomas de hiperactividad-impulsividad) tanto en la predicción del Índice de Metacognición como en la del Índice de Regulación Comportamental.

Gonzales (2006) realizó una tesis denominada: *Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases*. Esta investigación se ejecutó en la Universidad Complutense de Madrid, España. El indicado investigador llegó a las siguientes conclusiones: En los capítulos I y II define el TDAH, utilizando como marco de referencia al Manual de Diagnóstico Estadístico de los Trastornos mentales de la AAP, un enfoque de investigadores psicólogos. En el capítulo III y IV tratan del proceso de evaluación y tratamiento. El capítulo V describe la metodología de la investigación. El capítulo VI presenta los hallazgos de la investigación sobre el conocimiento y actitudes de los

maestros de escuela pública y privada con relación al TDAH. El capítulo VII presenta las conclusiones de la investigación. Incluye recomendaciones para maestros y padres para el manejo efectivo del trastorno en el hogar y a la escuela.

Calderón (2003) realizó un estudio desde el punto psicológico que lleva por título *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Evaluación y tratamiento psicológico*. La investigación se realizó en la Universidad de Barcelona, España para obtener el grado académico de Doctor. En dicha investigación llego a las siguientes conclusiones: Presenta una aproximación teórica – práctica a la problemática del trastorno del Déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Con relación a la evolución histórica del trastorno, la definición y la descripción de los síntomas principales y los trastornos asociados, los aspectos biológicos, las técnicas e instrumentos de evaluación y los tratamientos más importante en el TDAH. Con una extensa revisión bibliográfica y documental que permita precisar un marco teórico para formular con sólidas bases un programa de tratamiento cognitivo – conductual. Aplica un programa de tratamiento cognitivo- conductual a niños con TDAH entre 8 – 12 años, con la colaboración de un Centro del Departamento de Bienestar Social y de diversas escuelas. El programa combina técnicas cognitivas (autoinstrucción, resolución de problemas, moldeamiento, autocontrol y autoevaluación) y técnicas conductuales (refuerzo social y coste de respuestas). Analizar los datos tras la aplicación del programa de intervención. Con un diseño de medidas repetidas con tres momentos: pretratamiento, post tratamiento y seguimiento. A partir de los datos anteriores, se puede concluir que el tratamiento cognitivo- conductual es beneficioso para los niños con TDAH, pero dada la alta heterogeneidad de los síntomas que presentan los niños, y la repercusión que el trastorno ocasiona en el entorno social, familiar y personal del niño, es necesario trabajar desde una perspectiva multimodal, en el que el tratamiento cognitivo – conductual sea un tratamiento más y no la única alternativa.

Barquero (2003) presentó su investigación en la Universidad de Bogotá, Colombia. *La incidencia de la atención en el aprendizaje de la lecto- escritura en niños de edad preescolar de 5 años y 3 meses en la fundación universitaria de Monserrat.* El objetivo fue determinar el grado de incidencia de la percepción en la escritura y en la comprensión lectora correlativamente los puntajes obtenidos mediante la prueba de atención de Toutouse – Pieron con los hallados en la prueba de Mabel Condemarín en lectura y escritura en los niños (5 años -3 m3ses) llegando a la siguiente conclusión: a) Que existe una correlación objetiva entre los puntajes obtenidos con la aplicación de la prueba Toutouse – Pieron y los puntajes obtenidos en la prueba de lecto –escritura en la comprensión lectora propuesta Condemarín., b) Los puntajes arrojados por una prueba diseñada para obtener respuestas de atención voluntaria sostenida, a través de canales sensoriales ópticos, es válidamente predictiva del rendimiento a esperar en niños normales en el aprendizaje y comprensión de la lectura y escritura.

Pérez (2002) Investigo sobre: *La evaluación del impacto de la integración escolar de sujetos con déficit de atención en el marco de la LOGSE, en el Colegio Público Nuestra Señora del Rosario en una investigación realizada en la Universidad de Málaga, España.* El investigador Pérez arribo a las siguientes conclusiones: El acercamiento a cualquier realidad para describir e interpretar el significado de su singularidad puede hacerse de diversas formas. Para los investigadores, que la definen como un contexto cargado de influjos sociales, éticos, políticos y con derivaciones de valor, solo hay una manera valida a través de la cual poder entenderla: la investigación etnográfica – cualitativa. de ella nos hemos servido para descifrar los fenómenos culturales y sociales que se producen, así como la fenomenología de los acontecimientos , el estado actual y progresión de los sujetos de estudio (cinco) con déficit de atención en las dimensiones cognitiva, afectiva, relacional y de equilibrio personal. Esta tesis doctoral se articula en dos partes bien

diferenciadas: una teórica y otra práctica. La primera parte empieza con una introducción donde se intenta proponernos principios básicos que debe regir la Escuela del siglo XXI , y que a la vez sirvan de orientación y rumbo a todo el trabajo de indagación. Hemos puesto el énfasis en la formalización de un curriculum comprensivo en los espacios de optatividad y en la idea de que no hay educación posible si no es a través de la inclusión de todos en todo, pero con una referencia básica “aprender a aprender la diferencia” Las conclusiones de los resultados, (Capitulo VII) las podemos resumir en lo siguiente: Existe una relación causa –efecto entre sujetos con trastorno de atención, impulsividad, movimiento exagerado y bajo rendimiento académico. Los profesionales de la enseñanza demuestran inquietud por cambiar sus prácticas y mejorarlas pero no saben cómo hacerlo. Poca coordinación entre los profesionales de las aulas de integración y las aulas ordinarias en tareas académicas y seguimiento de los alumnos de integración. Se dan procesos de integración física en el centro, pero no se tienen en cuenta formas de inclusión en los microsistemas y escenarios de enseñanza aprendizaje.

### **2.1.2. Antecedentes nacionales**

Zanabria (2004), en su tesis: *Desorden de Atención en niños con bajo rendimiento académico en la ciudad de Lima* , para optar el grado Académico de Magister en Ciencias de la Educación, Problemas de Aprendizaje, en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, realiza su investigación con los pacientes que concurren a consulta externa de la unidad de neuropsicología del Hospital Nacional “Edgardo Rebagliati Martins”, de la Seguridad Social del país, quienes asisten por transferencia desde los diferentes policlínicos de Lima Metropolitana. En la metodología estadística se utilizan fórmulas con un margen de error del 0,001 que favorecen la confiabilidad en las respuestas obtenidas; se grafican estos resultados y al ser contrastadas con las hipótesis nos conducen a las conclusiones de la investigación. En las recomendaciones se sugiere que el

sector educación tenga en cuenta los resultados obtenidos por la singularidad del trabajo, ya que enfoca un tema poco tratado, pero de relevante importancia, cual es el sistema de la atención de la actividad humana, esclareciendo su naturaleza, organización y mecanismos de atención más frecuentes; la explicación que se formula servirá para diseñar alternativas terapéuticas más plausibles. El método fue descriptivo –comparativo.

Cabanillas (2004), realizó su trabajo de investigación en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, para optar el grado de magister, titulado *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga – UNSCH*, dicha investigación da a conocer la influencia de la enseñanza para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Superior realizado en la ciudad de Ayacucho. La metodología utilizada fue de tipo experimental, llegando a las siguientes conclusiones: Existe por parte de los estudiantes de la UNSCH un bajo nivel de comprensión lectora, debido a factores de carácter pedagógico- didáctico. Después de aplicar la estrategia de enseñanza directa se constató que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento estrategia enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al que no se le aplicó dicho tratamiento. Se observa estadísticamente una diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes comparando la situación anterior y posterior a la aplicación de la estrategia enseñanza directa. Se constata que existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión comprensión o conocimiento inferencial entre el grupo de estudiantes que recibió la enseñanza directa, con respecto al grupo que no lo recibió. Existe una diferencia estadísticamente significativa en las dos dimensiones de la Comprensión Lectora: literal e inferencial, en el Grupo Experimental de estudiantes comparando la situación anterior y

posterior a la aplicación de la estrategia enseñanza directa. La enseñanza directa ha mejorado significativamente (no solo en un sentido estadístico sino también pedagógico-didáctico) la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela de educación Inicial d la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH.

Carbajal (2002) en su tesis *Efectos de un Programa cognitivo conductual en los niveles de atención y reflexividad en un grupo de estudiantes del 3° grado de Educación Primaria con Déficit atencional* , para optar el grado Académico de Magister en Ciencias de la Educación con mención en Problemas de Aprendizaje , en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, utilizo el método experimental en la medida que el propósito fue establecer relaciones de causa – efecto entre el Programa cognitivo-conductual en los niveles de atención y reflexividad en un grupo de niños con déficit atencional. El diseño empleado es cuasi experimental de 2 grupos apareados solo después o post - test. La población estuvo constituida por 78 sujetos del sexo masculino del 3° grado de educación primaria del CE. ”Reverendo Padre Pascual Alegre Gonzales n° 117 del Cercado de Lima”. La muestra de estudio estuvo constituida por 40 sujetos a quienes se aplicó previamente la prueba de Atención de Tolouse- Pierón, cuyos resultados sirvieron como criterio de apareamiento. Se asignó al azar y en forma equitativa a los sujetos de investigación compartiendo 20 sujetos por cada condición: Experimental y Control. El análisis estadístico de los datos obtenidos nos permitió arribar a las siguientes conclusiones: El Programa Cognitivo aplicado a un grupo de estudiantes de 3° grado de Educación primaria con Déficit Atencional demuestra su efectividad, al incrementar significativamente los niveles de atención en dichos estudiantes y al incrementar significativamente los niveles de reflexividad en la dimensión latencia, así como en el nivel de reflexividad al decrementar significativamente el número de errores en dichos estudiantes.



Bazán & otros (2001), en su investigación: *Relación entre la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grado de primaria de centros educativo estatales del distrito de La Molina*, Lima, diagnostican el nivel de atención-concentración y de comprensión lectora en los niños de 4<sup>o</sup> Y 5<sup>o</sup> grados de primaria de centros educativos estatales del distrito de La Molina de la USE N°06 de Lima Metropolitana y relaciona la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 1265 alumnos de ambos sexos. Se aplicó el test de E. Tolouse y H. Pieron, para medir el nivel atención concentración y la prueba CLP formas paralelas para determinar el nivel de comprensión lectora. Se encontró relación entre los niveles de atención-concentración, y de comprensión lectora en los alumnos, determinándose que a menor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión baja y a mayor nivel de atención-concentración mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión lectora alta. Así como también, se halló que los alumnos en la capacidad de atención-concentración, presentaron un progresivo aumento de los resultados a medida que transcurre el grado escolar. Por otro lado señalo que los niños en sus niveles de comprensión lectora, presentaron mejores resultados que las niñas.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1. Déficit de atención**

Concepto de atención. El estudio de la atención ha surgido de campos muy diversos como la fisiología, la psicofísica, la psicología de la percepción, etc. y finalmente ha seguido el curso histórico de la psicología, recibiendo posteriormente diferentes tratamientos en función del modelo psicológico imperante en cada momento.

Etimológicamente, la atención proviene del latín *attendere*: tender, tensar, dirigir hacia, prestar oídos a alguien. En efecto desde el punto de vista etimológico es dedicarse a algo,

estar atento, prestar atención. Tiene su origen psicológico. La atención es sinónimo de “alerta” y de “activación”. Desde el punto de vista fisiológico, el estado de alerta se define como un incremento en la sensibilidad y la tensión muscular, el estado de alerta sería el grado máximo de activación y el estado de sueño sería el polo opuesto,

Las personas estamos sometidas a una gran cantidad de estímulos ambientales que inciden en nosotros a través de los canales sensoriales. Sin embargo, y pese a la cantidad ingente de estímulos externos, somos capaces, en un momento dado de percibir con mayor o menor nitidez solamente algunos de ellos, relegando el demás a un segundo plano. Desde otra perspectiva, la atención es un proceso mental por el que la persona focaliza su pensamiento en un estímulo particular e ignora otros.

La atención le permite a un niño centrarse selectivamente en cosas oídas o vistas y resistirse a ser distraído por otras no relevantes vistas u oídas. La atención focalizada es concentración directa en una actividad particular. La atención selectiva involucra la resistencia a distracción, esto es, la inhibición de respuestas ante algunos estímulos a favor de otros más relevantes y la atención sostenida se refiere a la variación de la actuación a lo largo del tiempo la cual puede estar influenciada por la cantidad de esfuerzo requerido para resolver la tarea. Estas dimensiones trabajan juntas para facilitar el proceso de atención al niño. (Nagileri y Das. 1997). Dentro del contexto señalado, para que el alumno atienda las demandas de la tarea de mantenerse un estado psicológico de alerta o vigilancia. Algunos estímulos exteriores tienen propiedades suficientes para facilitar la atención y ello es debido a unas cualidades y variables que son distintas de los que poseen los demás (un dibujo, un anuncio, un ruido, etc. Aunque todas estas variables pueden producir hábitos cuando se produce una asociación perceptiva ante los estímulos.

Desde otro enfoque, la atención es la capacidad que tiene el ser humano para entender las cosas o un objetivo. Desde el punto de vista de la psicología, la atención no es

un concepto único sino el nombre atribuido a una variedad de fenómenos.

Tradicionalmente se ha considerado de dos maneras distintas, aunque relacionadas. Por una parte, la atención como una cualidad de la percepción hace referencia a la función de la atención como filtro de los estímulos ambientales, decidiendo cuales son los estímulos más relevantes y dándoles prioridad por medio de la concentración de la actividad psíquica sobre el objetivo, para un procesamiento más profundo en la conciencia. Por otro lado, la atención es entendida como el mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos; desde el aprendizaje por condicionamiento hasta el razonamiento complejo. En muchos casos actúa de manera inconsciente iniciado en el hemisferio cerebral izquierdo y es mantenida en el hemisferio derecho. La atención es un prerrequisito para el funcionamiento de procesos cognitivos más complejos, ya que no es posible evaluar la percepción, la memoria o cualquier otra actividad mental sin tener en cuenta los procesos de atención.

La atención está en base del correcto funcionamiento cognitivo, por la relevancia de su función en sí misma y por ser el mediador de otros procesos cognitivos, especialmente en la comprensión. Por tanto, es uno de los componentes más importantes de la cognición humana ya que participa y facilita el trabajo del resto de las funciones psicológicas.

Amador, Forms y Kirchner (2004), p4), sostiene que la atención es un proceso mental que permite que nos centremos en un determinado estímulo o información relevante. Los citados autores afirman que se pueden distinguir diferentes tipos de atención. La atención focalizada implica concentrarse en un determinado estímulo, la atención selectiva requiere la concentración en un estímulo o información mientras se inhiben las respuestas a otros estímulos distractores; la atención mantenida o sostenida consiste en la persistencia y el mantenimiento de la atención durante la ejecución de una tarea.

Tipos de la atención. Los tipos de atención son aquellos en los que la modalidad perceptiva (tacto, gusto, olfato, vista y oído) determina el origen y la naturaleza de los estímulos hacia los que el sujeto debe dirigirse para su procesamiento. En el ámbito educativo tiene especial importancia la atención visual, la atención auditiva y en el caso de las personas ciegas la atención táctil.

Según Kitty. E. y Grimley , L.(1992) los tipos de atención son según los sentidos del ser humano y son los siguientes:

### **Atención visual**

Atender a los estímulos de carácter visual que son percibidos, tanto en los referidos a objetos y personas como a sus representaciones graficas: dibujos, textos, esquemas, objetos, etc.

### **Atención auditiva**

Atender a los estímulos que llegan al cerebro por vía acústica. En el contexto escolar, la atención dirigida a: explicaciones del profesor, recepción de instrucciones, escucha del interlocutor de canciones, cuentos, etc.

### **Atención concentrada**

Es el direccionamiento auditivo o visual (recepción sensorial) hacia un determinado estímulo o tipos de estímulos, ignorando el resto de elementos del campo estimular. La atención exige una focalización sobre una determinada parcela del objeto que se está percibiendo.

### **Atención selectiva**

La atención es uno de los más importantes recursos dl sistema cognitivo humano. Supone que intencionalmente la atención se dirija hacia un determinado elemento del campo visual (o auditivo) que se selecciona para su procesamiento, lo cual supone también eliminar otras opciones o elementos a los que no presta atención.

### **Procesos de la atención.**

El proceso de la atención constituye las siguientes fases.

- Fases de alerta: Es la actividad de despertar, de activar los sistemas que procesan la información. El encargado de generar el acto de despertar cortical es el Sistema Activador Reticular Ascendente (SARA), a través de este sistema se da el alerta como una predisposición para llevar a cabo una tarea.
- Fases de la Selectividad: Viene a ser la discriminación de estímulos irrelevantes por parte del sujeto, para escoger y mantener un determinado estímulo y desdeñar los demás.
- Proceso Consciente: Es el esfuerzo consciente intencional que realiza el sujeto para atender de acuerdo a sus motivaciones e intereses, contribuyendo de esta manera en el tratamiento continuo del estímulo.

Trastornos de la atención. Los trastornos de la atención son problemas que se presentan en los individuos, tales como la falta o déficit de atención, exceso de actividad o hiperactividad y la impulsividad o una combinación de estos. Veamos a continuación con mayor detenimiento.

#### **a) Déficit de atención**

El trastorno con déficit de atención es un patrón de conductas que presentan algunos niños y adolescentes caracterizado por la falta de control en el mantenimiento de la atención, la impulsividad y el autocontrol de su conducta motriz en sus interacciones con la situación. Se define también como “un desorden en el desarrollo de la atención, control sobre la impulsividad y la conducta que aparece tempranamente, es significativamente crónica por naturaleza, y no es atribuible a retraso mental, sordera, ceguera alteraciones neurológicas graves o severa alteración emocional.

Originalmente estos niños se clasificaron dentro del síndrome de lesión cerebral mínima, aunque también han recibido otras denominaciones tales como hiperkinesia, trastorno impulsivo hiperkinético, etc. Produciéndose una discapacidad en las definiciones al igual que ha venido ocurriendo con las conceptualizaciones de la DA. El trastorno puede estar asociado o no a la hiperactividad. En el primer caso, suelen presentar alteraciones del comportamiento, especialmente agresividad y conducta antisocial. Por el contrario, los niños con déficit de atención sin hiperactividad parecen más callados, más ansiosos, tímidos y poseen una competencia escasa para los deportes según Miranda, A.; Amado, L.; Jarque, S. (2001).

### **b) Hiperactividad**

La hiperactividad se manifiesta mediante un movimiento excesivo, un movimiento continuo cuando resulta inapropiado hacerlo; inquietud, nerviosismo e incapacidad para estar sentado sin levantarse, “estar en marcha” continuamente como si se tuviera un motor interno y hablar en exceso. Los problemas motores de los niños con TDAH incluyen tanto un exceso de actividad, como una actividad inoportuna, en función de su edad y circunstancias. También se dice que son revoltosos, que no paran de dar golpecitos con los dedos, de moverse en sus asientos o de molestar a sus compañeros de clase.

### **c) Impulsividad**

La impulsividad es el déficit en la capacidad para inhibir conductas (autocontrol), incapacidad para refrenarse y demorar las gratificaciones. Actualmente, la impulsividad es considerada uno de los síntomas centrales del TDAH. Se manifiesta mediante la precipitación de dar las respuestas antes de haber concluido con la pregunta, la intromisión en las actividades de otros, que puede dar lugar a accidentes y a conductas de riesgo. A pesar de su importancia en la caracterización del trastorno, no existe unanimidad en la conceptualización del constructo. La impulsividad puede considerarse como un

rasgo de personalidad, como un modo de procesar la información, o como un conjunto de conductas desde el enfoque cognitivo- conductual.

Funciones ejecutivas del déficit de atención. Varios estudios coinciden en que ciertas características del trastorno de déficit de atención están asociadas a una dificultad para inhibir impulsos y problemas para mantener la atención. La dificultad para inhibir impulsos, les impide a los niños con TDAH que puedan operar eficazmente procesos psicológicos llamados funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas son actividades mentales complejas necesarias para el proceso de planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar los comportamientos necesarios para poder alcanzar metas. Las funciones ejecutivas comienzan a desarrollarse a partir del primer año de vida del niño y continúan hasta la adolescencia. Es por medio de ellas que podemos responder mejor a las estructuras y a las normas establecidas, que a las actividades que tienden a distraernos.

Las funciones ejecutivas permiten guiar las acciones más por las instrucciones que tendemos a darnos nosotros mismos que por influencias externas.. Estas funciones permiten la autorregulación necesaria para poder hacer lo que nos hemos propuesto. Un ejemplo que se puede utilizar es el proceso o periodo que tiene un niño para hacer las tareas escolares. Se sabe que los niños de 4 a 8 años necesitan guías externas para lograr hacer sus tareas y cumplir con las responsabilidades de la escuela y el hogar. Una de las actividades de las funciones ejecutivas es evitar que aquello que lo distrae interrumpa este proceso. Consiste además, en enseñarles a no responder a la tendencia natural de hacer otras actividades que podrían ser mucho más llamativas, por ejemplo, ver televisión, jugar con juegos electrónicos y hablar por teléfono. Poco a poco el niño aprende a controlar sus impulsos de participar en actividades más interesantes y a concentrarse mientras estudia.

Podría considerarse que es aproximadamente a los 9 años que los niños logran internalizar estas guías externas; como consecuencia, requieren menos ayuda de los padres y maestros. Con mayor facilidad reconocen que, luego de terminadas las tareas escolares o del hogar, pueden hacer lo que más les gusta y son capaces de protegerse de las frustraciones que podrían surgir de no cumplir con los requerimientos establecidos por los padres y maestros, En esta etapa de desarrollo y crecimiento el niño es más creativo, flexible y se le hace fácil solicitar ayuda de sus compañeros cuando no entiende una tarea o no recuerda la tarea que debe hacer para entregar al otro día.

En los niños y adolescentes con el déficit de atención e hiperactividad, la dificultad para inhibir impulsos entorpece las funciones ejecutivas. Como resultado son distraídos, olvidadizos y desorganizados. Estos también tienden a no terminar las tareas que tienen que realizar; y, por lo general, no se dan tiempo para pensar en las consecuencias de una acción en particular. Se consideran que las funciones ejecutivas son cuatro.

- a) Memoria de trabajo.- La misma está relacionada con la habilidad para retener en la mente aquella información para dirigir las acciones presentes y futuras. Es recordar lo que se debe hacer en un futuro inmediato.
- b) Lenguaje interno.- Evoca la voz interna que uno mismo usa para regir el comportamiento. Los niños con el déficit de atención tienen grandes dificultades con esta función, ya que se les entorpece la autorregulación de la conducta, la habilidad para seguir las reglas, la capacidad de seguir instrucciones con cuidado y la habilidad para dar seguimiento a los planes que se han propuesto.
- c) Habilidad para autorregular.- Las emociones y la motivación. Los niños con el déficit de atención, por su dificultad para inhibir impulsos, están más propensos a la frustración, no pueden controlar la expresión de las emociones, por lo que tampoco



pueden mantener la motivación para realizar las tareas en ausencia de recompensas frecuentes.

**d) Habilidad para solucionar problemas.-** Los niños que padecen el trastorno tienen dificultad para vencer los obstáculos que se pueden presentar en diferentes situaciones de la vida diaria.

En fin, la capacidad disminuida para inhibir o frenar la tendencia a responder a lo que están haciendo o a lo que es más atractivo, interfiere con las funciones ejecutivas necesarias para el dominio de sí mismo y poder dirigir su conducta futura.

Desarrollo de la atención. La atención está involucrada en la mayoría de procesos cognitivos, por lo tanto, la atención se convierte en un proceso fundamental para el aprendizaje y el desarrollo ya que permite atender a los aspectos del entorno que son importantes para el desarrollo de nuestras competencias. El desarrollo de la atención es esencial para el de otros procesos cognitivos asimismo es un indicativo para predecir el nivel cognitivo en la niñez. En especial se ha comprobado tanto en niños como en adultos que a mayor capacidad de atención mayor es la adquisición en los temas cognitivos.

Por ejemplo está demostrada la importancia que la atención tiene en la adquisición del lenguaje y en la memoria. Además la mayoría de las investigaciones han tendido a centrarse en la atención visual, a pesar de la importancia de la atención auditiva para la adquisición de conocimientos lingüísticos

A pesar de que algunos aspectos de los procesos atencionales puedan ser similares tanto en la modalidad auditiva como visual, otros basados en las características físicas de los estímulos pueden ser totalmente distintos. Por ejemplo, los mecanismos responsables de que el niño muestre preferencia hacia los rostros humanos son cualitativamente diferente a los mecanismos atencionales responsables de la predilección de determinados estímulos auditivos. La información en el canal auditivo se ordena sobre todo a nivel

temporal y su duración es corta, en contraste con la información visual, que es más rica en cuanto a la organización espacial y a menudo la duración es más larga.

Por lo tanto, no se puede explicar el desarrollo de la atención auditiva basándose únicamente en el conocimiento de los mecanismos atencionales visuales. Sin embargo el estudio del desarrollo de los procesos atencionales es complicado por el hecho de que a menudo es difícil separar la atención de la codificación, de la memoria o de las funciones ejecutivas.

Respecto a la atención sostenida es decir, la capacidad para mantener la atención en una misma tarea, se produce un incremento entre los 7 y los 9 años. A partir de esta edad tiene lugar el aumento en la velocidad de procesamiento (Berger, 2003, citado en Pérez, 2008), que influye positivamente en la ejecución de las tareas atencionales.

Alrededor de los 9- 12 años maduran los procesos de control atencional provocando una mejora de la atención selectiva que se encuentran muy pocas diferencias entre el patrón de activación cerebral de los niños entre 9 -12 años y los adultos mientras realizan una tarea de atención selectiva por lo que se podría afirmar que a partir de los 12 años la atención selectiva no experimenta grandes cambios. Las diferencias en cuanto a la ejecución que se pueden encontrar durante este período, se deben a la falta de maduración del circuito fronto estriatal, uno de los responsables del control inhibitorio, que continua su desarrollo hasta la adolescencia, más que a la inmadurez de la atención selectiva

Como se ha expuesto con anterioridad, al igual que sucedía con los procesos perceptivos, durante la adolescencia los procesos atencional se mejoran consistentemente, perfeccionándose la ejecución en este tipo de tareas hasta alcanzar, en la adolescencia tardía, niveles de ejecución similares a los del adulto

Etapas de la atención. La atención se ha identificado como un proceso cognitivo necesario para el aprendizaje y el éxito en el rendimiento escolar

A continuación se describirá el desarrollo de dos de los componentes básicos de la atención: la atención sostenida y selectiva.

### **La atención sostenida**

Una de las dificultades que se encuentran cuando se revisa la bibliografía sobre la atención sostenida, es que se utiliza indistintamente el término vigilancia, arousal y atención sostenida. Sin embargo se trata de conceptos distintos. La vigilancia se refiere a la estabilidad en la ejecución de una tarea durante un largo periodo de tiempo y con un frecuencia baja de estímulos a los que se deben atender. El arousal implica los cambios en el cerebro que afectan al estado general (desde las fases profundas del sueño hasta los estados de activación) para responder a cualquier estímulo ya sea interno o externo, mientras que la vigilancia sería el estado de preparación para detectar y responder a estímulos impredecibles que ocurren de forma aleatoria.

Varios estudios han encontrado que la atención sostenida es predictor del rendimiento cognitivo posterior.

Como proceso cognitivo, la atención parece coordinar otras actividades cognitivas como la memoria, la motivación, y la autorregulación con el fin de promover la adaptación al medio ambiente y las demandas internas.

La atención sostenida está influenciada por la edad así como por las características contextuales de las tareas.

Además, la atención se ha identificado como un proceso activo que se desarrolla durante toda la niñez en la dirección de aumentar el control, la eficiencia, y el uso estratégico de los recursos mentales.

La atención sostenida es una capacidad que aumenta con la edad especialmente en niños de edad preescolar, por ejemplo, se estudiaron 230 niños de 3 a 7 años de edad mediante una Prueba de Ejecución Continua (CPT), diseñada para exigir un alto nivel de

atención sostenida en el tiempo . La capacidad de completar toda la prueba paso de 27% de la muestra de 3 años de edad al 100% de la muestra a partir de los 4 años y medio, también se estudiaron a niños de 1, 2, 2 ½, 3 ½ , y 4 ½ años de edad durante el juego libre . Los niños recibieron una variedad de juguetes adecuados a su edad. Los resultados indican un aumento de la atención sostenida reflejada en el mayor tiempo que los menores empleaban en jugar con un único juguete.

Los factores contextuales como la dificultad de la tarea (en relación con el nivel de habilidad del niño), el carácter motivador o no de la misma, la presencia del adulto o la presión grupal afectan a la atención sostenida, ya que determinan el interés del niño en el mantenimiento de la misma.

### **La atención selectiva**

La atención selectiva es el proceso mediante el cual se presta atención a los estímulos relevantes y se ignoran los restantes o distractores En el día a día se reciben un gran número de estímulos procedentes del entorno, aunque solo una pequeña parte de ella es relevante y por tanto procesados. Así se atiende únicamente a aquellos estímulos que se necesitan para alcanzar un objetivo concreto y los demás se ignoran ya que pueden ser causa de distracción o interferencia.

Cuando se denominó el “efecto coctel” como reflejo de la capacidad para atender selectivamente a determinados estímulos, consideraba que se trataba de un proceso propio de los adultos, De hecho, los estudios realizados durante los últimos 50 años han indicado que la capacidad de procesar información relevante y omitir la irrelevante no está completamente desarrollada hasta la adolescencia.

Sin embargo, los niños pequeños también son capaces de atender selectivamente aunque no de igual manera que el adulto como se ha visto anteriormente, la atención juega un papel muy importante en el desarrollo de otras habilidades cognitivas.

Los procesos atencionales son encargados de determinar que estímulos internos o externos son relevantes para continuar con su procesamiento y por tanto licitar una respuesta. Este proceso de selección de los estímulos es extremadamente complejo, el entorno está determinado no solo por las características físicas de los estímulos, sino también por los intereses, motivaciones y estrategias cognitivas de la persona que recibe los estímulos. Dado que la atención participa en el proceso de selección, juega un papel muy importante a la hora de llevar a cabo una conducta adaptativa.

La evidencia de investigaciones sobre el desarrollo de la atención selectiva visual y auditiva utilizando tareas tradicionales, sugiere que el control de la atención selectiva no se alcanza hasta pasada la pubertad. En tareas de escucha dicótica, que consistían en recordar y reconocer correctamente la información presentada auditivamente por un oído mientras debían omitir la información irrelevante que se presentaban por el otro oído, se observó que el desarrollo continuaba pasados los 12 años. En la modalidad visual, se observó que el desarrollo se completaba a los 10 años.

Los estudios que utilizan tareas clásicas atencionales evidencian que existe un periodo prolongado en desarrollo para los procesos implicados en la atención selectiva.

Los estudios en los que se han manipulado directamente el grado de control ejecutivo necesario para realizar una tarea de atención selectiva, determinan que el control de la atención selectiva es igual al adulto cuando existen señales externas que dirijan la atención

Una clave externa adecuada permite a los niños, a partir de los 3 años, seleccionar los estímulos a los que deben prestar atención durante un periodo mayor de tiempo). Respecto a la habilidad para ignorar información irrelevante aparece totalmente desarrollada a los 11 años

### **Niveles de atención**

- Nivel superior: Mantiene los niveles adecuados de atención a estímulos del medio ambiente escolar.
- Nivel superior al promedio Es un nivel superior al promedio de atención.
- Nivel promedio: Sus niveles de atención son regulares ante los estímulos del medio ambiente escolar.
- Nivel inferior al promedio: Es un nivel inferior al promedio de atención.
- Nivel inferior: Presenta déficit de atención ante los estímulos del medio ambiente escolar.

### **Causas del déficit de atención**

La mayoría de investigaciones últimamente demuestran que la principal causa es de tipo biológico, es decir está relacionado con un inadecuado funcionamiento de los sistemas cerebrales. Los niveles de autocontrol y de la fuerza de voluntad se ven imposibilitados en su función. Es decir, que el autocontrol y la fuerza de la voluntad se convierten en un agente poderoso para que un niño con TDAH pueda controlarse a sí mismo. Utilizar el autocontrol para dirigir nuestra conducta hacia el futuro y el logro de las metas que nos hemos propuesto, es una gestión puramente humana. Los niños que padecen TDAH sufren de un deterioro en el desarrollo de esta facultad. Son múltiples las causas a las que se le atribuye incidir sobre el trastorno de déficit de atención con y sin hiperactividad, algunas de las cuales se mencionan a continuación:

- Causas genéticas: Se sabe que el trastorno del déficit de atención tiende a aparecer en determinadas familias. Un niño con este trastorno a menudo tiene un familiar que lo padece, quien podrá ser uno de los padres, un hermano, un abuelo u otro pariente con historial de conductas similares.

- Causas biológicas/fisiológicas: Muchos médicos describen el déficit de atención con hiperactividad como una disfunción neurológica en el área del cerebro que controla los impulsos y contribuye a filtrar los estímulos sensoriales y enfocar la atención. Estos profesionales sostienen que puede haber un desequilibrio o un déficit de dopamina, sustancia que transmite los mensajes neurosensoriales. La explicación es que cuando nos concentramos, aparentemente el cerebro libera neurotransmisores adicionales, lo que nos permite aplicarnos a una cosa y bloquear los estímulos competitivos. Las personas con el trastorno del déficit de atención presentarían un déficit de estos neurotransmisores.

#### **Traumas durante el embarazo o el parto.**

#### **Envenenamiento por plomo**

La dieta: Algunos profesionales de la salud sostienen que la dieta y las alergias alimentarias están vinculadas a los síntomas del trastorno del déficit de atención con hiperactividad. Aunque en la actualidad, las investigaciones no brindan respaldo a este planteamiento, existen defensores de esta teoría. Es posible que estudios futuros arrojen más luz al respecto.

Exposición prenatal al alcohol y las drogas: No pasa por alto, el gran porcentaje de niños expuestos a drogas que están ahora en edad escolar. Estos niños suelen presentar un daño neurológico sostenido, y muchas conductas que se relacionan con el trastorno. Uno de cada diez recién nacidos en el estado de California ha estado expuesto a drogas durante el periodo de gestación. La investigación científica no ha demostrado aun una relación causal entre la exposición prenatal a drogas y el TDA, pero los niños expuestos a drogas presentan un déficit neurológico y de conducta que también son observadas en los niños con TDA.

Sintomatología del déficit de atención. Diversos autores e instituciones especializadas han tratado sobre los síntomas del déficit de atención, especialmente de los niños y niñas que se encuentran en la época de la escolaridad. La primera sintomatología que se presenta en este trabajo es del Instituto de Psicología del Suroriente, Atlanta, Estados Unidos (1978). Son diez los aspectos que toma en cuenta para determinar el déficit de atención.

**A) Inatención y distracción**

1. Presta poca atención a actividades poco interesantes.
2. Tiene dificultad para completar tareas
3. Sueña despierto
4. Se distrae fácilmente
5. Recibe apodos como elevado o soñador
6. Se ocupa de muchas actividades pero nunca cumple
7. Comienza con entusiasmo pero termina con apatía.

**B) Impulso**

1. Es excitable
2. Tiene una baja tolerancia a la frustración
3. Actúa antes de pensar.
4. Es desorganizado.
5. Tiene poca habilidad para planear.
6. Realiza muchos cambios de una actividad a otra.
7. Se le dificultan los trabajos en grupo.
8. Requiere mucha supervisión.
9. Se ve envuelto constantemente en problemas por acción.
10. Con frecuencia interrumpe conversaciones.



**C) Problemas de actividad****a) Hiperactividad**

1. Se ve agitado e inquieto.
2. Duerme poco.
3. Habla mucho.
4. Se la pasa saltando, corriendo y trepando.
5. Tiene un sueño agitado
6. No permanece sentado mucho tiempo en clase.

**b) Inactividad**

1. Padece de somnolencia
2. Sueña despierto.
3. Se le dificulta completar tareas.
4. Presta poca atención
5. Le falta capacidad de liderazgo.

**D) Inconformidad**

1. Desobedece con frecuencia.
2. Discute.
3. No acata los comportamientos aceptados socialmente.
4. Olvida las cosas.
5. Utiliza deliberadamente sus olvidos como excusa.

**E) Atención**

1. Necesita ser el centro de atención con frecuencia.
2. Formula preguntas o interrumpe constantemente
3. Se irrita y molesta a sus hermanos, compañeros y adultos.
4. Se comporta como el payaso de la clase.

5. Usa malas palabras para atraer la atención.
6. Se involucra en otros comportamientos negativos para atraer la atención.

**F) Inmadurez**

1. Su comportamiento y sus respuestas son de un niño menor.
2. Su desarrollo físico es demorado.
3. Prefiere estar con niños menores y su relación es mejor.
4. Sus reacciones emocionales son inmaduras con frecuencia.

**G) Problemas motores y de conocimiento**

1. Logra un menor desarrollo en sus habilidades.
2. Pierde libros, tareas, etc.
3. Tiene problemas de memoria y procesamientos auditivos.
4. Tiene problemas de aprendizaje.
5. Hace sus tareas de forma incompleta.
6. Completa su trabajo académico muy rápidamente.
7. Completa su trabajo académico muy lentamente.
8. Escribe sus trabajos de manera desordenada y mala letra.
9. Tiene poca memoria para direcciones y rutinas de aprendizaje.

**H) Dificultades emocionales**

1. Cambia de estado de ánimo de manera fácil e impredecible.
2. Presenta altos niveles de irritabilidad.
3. No reacciona fácilmente al dolor y al peligro.
4. Se excita fácilmente y es difícil de calmar.
5. Tiene baja tolerancia a la frustración.
6. Le dan pataletas con frecuencia.
7. Vive de mal humor.

8. Tiene baja autoestima.

**I) Pobres relaciones**

1. Golpea, muerde o pateo a otros niños.
2. Tiene dificultades para seguir reglas sociales y de juego.
3. Rechaza o evita a sus semejantes.
4. Evita actividades en grupo. Es solitario.
5. Hace bromas excesivas a sus compañeros y hermanos.
6. Dirige a los otros niños.

**J) Problemas en las relaciones familiares**

1. Tiene frecuentes conflictos familiares.
2. Sus encuentros sociales son poco placenteros.
3. Sus padres lo regañan porque no hace nada bien.
4. Su mamá le destina mucho tiempo a sus tareas y descuida a los otros miembros de la familia.
5. Sus comidas son poco satisfactorias.
6. Discusiones con sus padres por no cumplir sus deberes
7. Se mantiene estresado por problemas sociales y académicos.
8. Sus padres se sienten frustrados, enojados impotentes.

Evaluación de la atención- Para la evaluación de la atención se pueden utilizar diferentes instrumentos y estrategias. Forms y Amador (1995, citado en Amador, Forms y Kirchner, 2004, p 46) recogen algunas tareas y pruebas estandarizadas que se emplean habitualmente en la evaluación de la atención.

Test estandarizado de Toulouse Pieron. El test utiliza en las tareas de atención, el tachado de figuras que es un elemento que se emplea habitualmente para evaluar la atención.

Tolouse y Pieron, (citado en Forms, A. Y Kirchner, 2004, p.49) propusieron en 1904 una prueba de atención utilizando elementos gráficos. Se trata de pequeños cuadrados, de dos milímetros de lado, con guiones que los orientan. La tarea consiste en tachar, durante 10 minutos, todos los cuadrados que tengan el guion en la misma posición que los modelos presentados. Esta tarea requiere concentración, mantener la atención y resistir a la monotonía que implica enfrentarse a una página en la que hay impresos 400 cuadrados pequeños que hay que examinar en un tiempo corto.

El test proporciona tres indicadores de la eficacia con la que se ha realizado la tarea: aciertos, errores y omisiones.

Test de cuadrados de letras Thurstone. Este test (TEA, 1990, citado en Amador, Forms y Kirchner, 2004, p. 56) consiste en 90 cuadrados que contienen 16 letras distribuidas en cuatro filas y en cuatro columnas. La tarea consiste en señalar la fila o columna que tiene una letra repetida.

La prueba puede administrarse a partir de los 11 años y ofrece baremos según el curso escolar y el nivel profesional. Igual que la prueba anterior precisa concentración, mantener la atención e inhibir las respuestas ante estímulos irrelevantes. Un inconveniente que presenta esta prueba es que requiere alguna habilidad lectora.

### **2.2.2. Comprensión lectora**

Definición de la lectura. Existen varias interpretaciones sobre este concepto y puede abordarse en torno a dos explicaciones principales:

1. La lineal o modular: la lectura es entendida como una habilidad compleja que se puede segmentar en la facilidad para decodificar e identificar palabras de forma descontextualizada y en una secuencia determinada.
2. La constructivista: es considerada como una totalidad, no se puede segmentar en unidades separadas e independientes y puede ser:

Constructiva: el lector activa y aplica un conjunto coherente, organizado de conocimientos con la finalidad de elaborar una interpretación propia del escrito. Son importantes los esquemas cognitivos del sujeto.

- Lingüística- comunicativa: la lectura permite acceder a un discurso escrito que contiene una unidad semántica afín, constituida de significados que han sido producidos mediante el empleo de un sistema lingüístico convencional cuya función más importante es la de comunicar un mensaje.
- Social- colaborativo: posibilita la interacción y comunicación entre los miembros de una misma sociedad o cultura
- Estratégica: el sujeto debe conocer y emplear una serie de procedimientos que actúan como guías generales o procesos heurísticos cuando el propósito de la actividad mental constructiva personal tenga como finalidad la de tratar de integrar, los contenidos de un discurso escrito, e su estructura cognitiva ya existente.
- Interactiva: toma en consideración las características del lector, la naturaleza de la información que se desarrolla en el texto, la finalidad de la tarea propuesta y las condiciones propias de la situación o contexto en el que tiene lugar la actividad diseñada.

Se puede señalar que a pesar de que existen estas dos definiciones, en la presente investigación se coincide con la segunda postura en cuanto a que la lectura no es un acto mecánico, que reside tan solo en dominar algunos de sus aspectos, como la unión de sílabas o la dicción, correr la vista entre líneas de un texto, o pasar inadvertidamente entre las páginas. Al contrario, aun es más preciso que dice el Ministerio de Educación del Perú: “La lectura es una competencia básica que implica un proceso de interacción entre el lector y el texto para llegar a la construcción de significados. Considerando la participación activa del lector, conocimientos y experiencias previas”

Objetivos de la lectura. La lectura es una actividad constructiva que se realiza con diversas intenciones dentro y fuera de la escuela en la vida diaria. Es necesario tener siempre presente, para que se lee.

Para Solé (1996, p. 26) los objetivos que se persiguen al leer, serían los siguientes:

- Obtener información precisa. Localizar algún dato de interés.
- Seguir instrucciones para usar un aparato, emplear una receta de cocina, conocer las reglas de un juego.
- Lograr información de carácter general: para saber sobre algo muy específico, por ejemplo, si necesitamos elaborar una monografía sobre algún tema, lo habitual es que no se escudriñe con todo detalle todas las obras, enciclopedias o libros del escritor. Se procura solamente tener de ellas una visión concreta.
- Para aprender: accede a ampliar los conocimientos a partir de un texto determinado.
- Revisar un escrito propio: es un ingrediente imprescindible porque regula la autorevisión de las propias composiciones, colocando al autor en el lugar de los posibles lectores.
- Por placer: es una cuestión particular, en la que se eligen los escritos y se desencadena la experiencia emocional.
- Comunicar un texto a un auditorio: la finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, de modo ameno y comprensible.
- Leer para dar cuenta de que se ha comprendido: consiste en que los lectores otorguen cuentas ya sean respondiendo unas preguntas, recapitulando o a través de cualquier otra técnica sobre el texto.

Enfoques sobre la lectura. Como podemos observar; hasta el año 1960, se consideraba a la lectura como un conjunto de habilidades o como transferencia de información, supone que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

A fines del 70, se consideraba a la lectura como un proceso interactivo, supone que el sentido del texto no está en las palabras que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector, cuando construye el texto en forma significativa para él. A los años 80, se consideraba a la lectura como un proceso transaccional, supone que el significado del texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector.

A partir de ello, debemos aceptar que la visión de leer ha ido cambiando y enriqueciéndose con los aportes de cada concepción. Esto, indudablemente, influye en muchas acciones que se realizan sobre el tema, como el hecho de comprender una lectura o enseñar a leer. En conclusión, lo que se haga en el aula, está directamente relacionado con nuestra concepción de lectura.

Afirmar que no hay un concepto único entre los especialistas sobre leer y, por ende, que es comprender un texto, significa que existe diversidad de criterios para desarrollar esta temática. Esto ha ocasionado que se manejen diverso enfoques, desde privilegiar solo la decodificación del texto hasta enseñar a construir significados a partir de la interacción entre lector y texto, lo que repercute en la enseñanza de la comprensión lectora y los bajos niveles alcanzados, que revela la evaluación PISA (2003)

La tarea de enseñar a leer a estudiantes de cualquier nivel educativo no es fácil, sobre todo, cuando ya existe e parte de los alumnos una desmotivación tangencial sobre ella. Es allí donde el docente deberá poner en juego toda la capacidad creativa y manejar estrategias claras que le permitan desarrollar la comprensión lectora de sus alumnos.

Según Mendoza y Portocarrero (2009, p. 10) los enfoques actuales sobre la lectura son los siguientes:

- Leer es comprender: La lectura es la habilidad de descubrir lo esencial y captar las relaciones entre objetos y fenómenos de la realidad(comprensión) a través de una compleja actividad perceptivo-lingüístico-intelectual que consiste en el reconocimiento

de elementos gráficos significativos – letras y palabras- v que exigen relacionar conceptos , ideas y valores del lector(lectura)

- Leer es construir significados: La lectura es un proceso de construcción (las personas reaccionan frente al texto construyendo una idea de su posible significado. Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, sin dejar de lado ni la decodificación (letra a letra, silaba a silaba, palabra a palabra), ni la oralización (pausas, entonación, énfasis)
- Leer es interactuar con el texto : Leer exige que el lector interactúe con el texto no asumiendo un rol pasivo sobre él , sino sintiéndose protagonista de la experiencia, donde ponga en juego sus objetivos, conocimientos previos, posturas predicciones, anticipaciones , juicios y valores partiendo de su experiencia anterior, de lo que trae consigo, para estratificar el texto y reconstruirlo . La lectura es interactiva porque la información ofrecida por el texto y el conocimiento o información previos al lector se relacionan, Dubois (1991) afirma que el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para el#. Son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón, no hay significado en el texto hasta que el lector decida que lo haya.
- Leer es un proceso estratégico: Leer de diferentes maneras tomando en cuenta las características del texto y los intereses personales. Nuestros propósitos y formas de lectura son diferentes cuando estamos buscando un número telefónico en la guía, la programación de un canal, o leyendo un poema, una novela, una separata para dar un examen, etc.
- Leer es interrogar al texto: Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad, placer...) en el marco de una verdadera situación



comunicativa. Interrogar un texto es formular hipótesis sobre su contenido a partir de los índices que se detectan y verificar esas hipótesis, Esta interrogación del texto se logra a través de toda una estrategia de lectura

Hay que aclarar que si bien es cierto, los conceptos modernos sobre el tema no son homogéneos, se complementan entre sí, y un uso adecuado de ellos permitirá un mejor trabajo en la enseñanza de la comprensión lectora.

### **Tipos de lectura que condicionan la comprensión**

Ciertas lecturas condicionan la comprensión del contenido del texto

- Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto íntegro con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.
- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.

Concepto de comprensión lectora. La comprensión lectora, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1994). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso

de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, el proceso de comprensión.

Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información. La comprensión es el descubrimiento de lo esencial en los fenómenos de objetos de la realidad y de sus relaciones entre ellos.

En la comprensión lectora se hace uso de la abstracción y generalización, lo que permite entender características comunes, independiente de otras características del conjunto. Comprender significa aclarar los fundamentos lógicos de los que se derivan las características, establecer de qué partes se componen los fenómenos y cómo actúan cada una de ellas y todas entre sí. Pavlov afirmaba que la comprensión es la utilización de los conocimientos de las conexiones adquiridas en los fenómenos y objetos que se deben ser entendidos, destacando lo esencial, siendo esta la concepción principal e indispensable para la comprensión.

La comprensión lectora se ha considerado como un producto y como un proceso. Este producto se almacena en la memoria que después se evocará al formularle preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo cobra un papel muy relevante, y determina el éxito que puede tener el lector.

Para Camargo (1990, p.65), afirma “que comprensión es la rama de la lectura que estudia las variables lingüísticas y determinan la complejidad del material descrito. Estas variables son responsables de la dificultad con que se obtienen la información contenida en el material. Sin embargo, tal dificultad no deberá ser atribuible al contenido, impresión,

formato, diagramación u otras características técnicas del material, ni a las características propias del lector, tales como su habilidad y motivación.

El problema de la comprensión lectora no puede enfocarse como un fenómeno aislado. Forma parte del problema general de la comprensión, que se vincula a problemas tan globales como el de la comprensión que el hombre tiene de sí mismo y del mundo.

La correcta medida y entendimiento de la capacidad comprensiva depende del conocimiento no consideración que se tenga del estado en que se encuentra el destinatario del texto

Es así, por consiguiente trataremos exclusivamente a continuación sobre la comprensión lectora como parte componente de la lectura más no sobre la lectura en general.

La comprensión lectora es un proceso de actividad mental y compleja porque a partir de ella se llega a analizar e identificar su estructura (interna y externa) de lo que nos quiere dar a conocer el autor a través del texto, llegando de esta manera a la interpretación de la esencia del tema, logrando así la construcción de un significado. La comprensión equivale al entendimiento; su propósito es penetrar en el significado, sacando deducciones del texto, admitiendo las ventajas de su significado para poder aprender.

Romeu (1992, p.87), dice: “La comprensión lectora es un proceso mental de razonamiento y solución de problemas que no puede descomponerse en diversos elementos”.

La comprensión es el descubrimiento de lo esencial en los fenómenos y objetos de la realidad, como a sí mismo la captación de relaciones entre ellas.

Entonces la comprensión de una lectura es comprende la idea, el sentido principal de lo que nos quiere decir el autor referente al texto leído. Siendo la comprensión lectora un producto o un resultado final de la interacción del lector con el texto. La comprensión

lectora se basa en varias habilidades y destrezas, tales como el reconocimiento rápido de las palabras y de sus variantes significativas, dominio de una serie de palabras y la captación de figuras y expresiones del lenguaje.

Lo que quiere decir que el significado de lo que se lee está dado por las asociaciones que despiertan las palabras. La comprensión es un proceso cognoscitivo que implica la adquisición de conocimientos de los hechos, hacer conceptos y generalizaciones; el alumno debe sistematizar sus percepciones que tiene del mundo ya que tendrá que seleccionar, generalizar y organizar la información empleándola para ampliar sus conocimientos y desarrollar sus capacidades de comprensión.

La comprensión lectora implica responder activamente a partir de un determinado propósito de la lectura, a las exigencias que cada texto plantea, reconocer o atribuir coherencia aun texto. También consiste en la interpretación de un texto utilizando estrategias en función a los propósitos e intereses del lector y de las características del tipo de texto.

La acción de comprender forma parte de la inteligencia y esta facultad nos permite resolver problemas diversos. Comprender es comparar, resumir, analizar, criticar, interpretar.

Pinzas (1995, p.123), sostiene que la lectura comprensiva: “Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes, Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema.

Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

La comprensión lectora se puede considerar como un proceso complejo de interacción dialéctica entre el lector y el texto. Proceso en el cual juega un papel principal y decisivo, el lector activo con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo, con sus conocimientos o información previa. Aunque también tiene importancia la influencia de las características formales, estructurales y de contenido del texto, así como el contexto del acto de leer, de enseñar y aprender a leer. Obviamente, la lectura comprensiva tiene una indisoluble relación con los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas del pensamiento.

La comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar, cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes. Cairney (1992) refiere: “comprender es entender el significado de algo”; es decir, entender la lectura (traducción de los signos impresos al lenguaje hablado) con la consiguiente inatención a la comprensión.

La escasa motivación a la lectura adquiere las características de un ciclo cerrado y repetitivo, el alumno al no comprender (porque no dispone de las estrategias necesarias para ello) se desmotiva y rechaza la lectura y, como no lee no puede desarrollar las competencias necesarias para comprender que por otra parte, deberían ser sistemáticamente entrenadas, monitoreadas o guiadas por el profesor. Los pensamientos autodevaluativos suelen formar parte de sus contenidos cognitivos. Se generan pensamientos negativos tales como: “para que voy a leer si no lo comprender” “me cuesta mucho comprenderlo, no lo hare bien” “yo no sirvo para la lectura”, etc. La reiteración de estos pensamientos produce su consolidación y se instaura una autoimagen muy deteriorada sobre las capacidades de comprensión.

Según Johnson (1989, p.12): “la comprensión lectora es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, es dinámica y no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo del tema”.

En este contexto surge la comprensión lectora bajo una óptica más amplia, que considera que los lectores que han comprendido el texto han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de distintas maneras, así como darle sentido a lo que está escrito. Asimismo se definió que “la comprensión de un texto escrito es el proceso cognoscitivo mediante el cual se reconstruye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor”

De esta manera el sujeto se convierte en el receptor activo de la información. Por ello se debe tener presente que comprender es equivalente a saber por sí mismo. El significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita, también de sus experiencias que son activadas por la información que le presenta el escritor. De acuerdo a lo expuesto para comprender un texto se requiere de algo más que leer y conocer el propio lenguaje, lo importante reside en el lector desde sus conocimientos previos, en dar inferencias que van más allá de la información que se le presenta. Así, comprender un escrito involucra el saber interpretarlo, rescatar su contenido para establecer juicios valorativos a través de la comparación de ideas o conceptos manejados por el autor y los criterios del propio lector.

Consecuentemente basta con que el individuo lea mecánicamente palabras y oraciones puestas unas, tras otras, sino que tenga acceso a lo esencial del mensaje

Como señala Díaz (1989, p.142), “la comprensión lectora es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”

Estas cualidades desde esta perspectiva, se refieren a que la comprensión lectora es:

- a) Constructiva, ya que durante este proceso el sujeto edifica una interpretación.
- b) Estratégica, pues toma en cuenta la necesidad de utilizar, organizar los recursos y herramientas cognitivas de forma inteligente.
- c) Interactiva, puesto que el texto y el lector juegan un papel importante al establecer un vínculo.

Modelos explicativos de la comprensión lectora. Solé (2000, p. 23) sostiene que los modelos “son representaciones abstractas y organizadas que diseñan los psicólogos para describir lo que sucede en el lector, explicar las razones por las que el proceso toma la forma propuesta, predecir la manera como ocurre el proceso en situaciones diversas, determinar cuáles son los factores que lo afectan y la forma de influencia de los mismos”.

Dentro del paradigma cognitivo, que es el que está vigente actualmente existen tres tipos de modelos:

El modelo ascendente o guiado por los datos: también denominado “abajo – arriba”, “bottom up”, “basado en el texto”, sostiene que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes empezando por sus niveles inferiores (claves gráficas, lexicales y gramaticales) en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce hacia los niveles de procesamiento superior de carácter propiamente cognitivo. Es decir, este modelo asume que al leer, lo primero que sucede es que se obtiene información visual (se percibe los signos escritos y se decodifican las letras y frases) y luego, se comprende el texto. La secuencia propuesta empieza en el texto y se depende de este para llegar al significado.

El modelo descendente u orientado conceptualmente: también denominado “arriba-abajo”, “top down”, “basado en el lector”, postula que el lector, enfrentado a un texto, inicia el proceso de lectura haciendo predicciones o anticipaciones hipotéticas, en base a sus conocimientos y experiencias previas, sobre el contenido del texto y se fija en este

para verificarlos. Es decir, no es el texto sino el lector el que comienza el proceso también secuencial y jerárquico pues este no aborda al texto carente de conceptos, ideas o expectativas, sino que empieza la lectura premunido ya de conocimientos y experiencias culturales y textuales. Los cuales los ayudan a identificar las claves graficas de manera aceptada y más rápida así como a comprender más eficientemente el contenido literal del texto y elaborar las inferencias pertinentes. Cuando más conocimiento posee sobre el contenido y estructura del texto, menos necesitara fijarse en el para construir su significado.

El modelo interactivo: Tiene sus orígenes en las aportaciones realizadas por las teorías psicolingüísticas, en especial la formulada por Van (1998), así como la evolución del modelo de procesamiento descendente, efecto a su vez de la evolución producida en el paradigma cognitivo.

Este modelo asume que el procesamiento de la información textual en sentido ascendente y descendente son condiciones necesarias pero no suficientes para explicar la lectura. Por eso para explicar en forma real e integral como se accede a la comprensión, el modelo interactivo acude al marco más rico ofrecido por la teoría del esquema.

Según Dubois (1991, p.60), el enfoque interactivo sostiene las siguientes tesis: La lectura es un proceso global e indivisible, el sentido o significado del mensaje escrito no está en el texto, sino que el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto y la experiencia y el conocimiento previo o esquema del lector juega un papel fundamental en la construcción del significado del texto.

Esto implica que el modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto (como el modelo ascendente), aunque concede gran importancia a los conocimientos previos de este. La concepción interactiva asume que existe un procesamiento paralelo



entre los diferentes niveles y además una comunicación bidireccional entre ellos, es decir de “abajo – arriba” y de “arriba abajo”.

Solé (2000, p. 15) sostiene que el modelo postula lo siguiente: al situarse el lector ante un texto, los elementos textuales despiertan en él expectativas a distintos niveles gráficos. (las palabras, las frases, etc.). De manera que la información que ese procesa en cada uno de ellos funciona como input (o insumo) para el nivel siguiente, propalándose la información en forma ascendente. Pero al mismo tiempo dado que el texto genera expectativas y predicciones a nivel semántico, de su significación global, tales expectativas y predicciones guían la lectura y buscan su verificación en indicadores textuales de nivel inferior ( léxico y sintáctico) a través de un proceso descendente. De este modo el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del texto y su conocimiento del mundo para construir su significado.

El enfoque interactivo se vio enriquecido por los psicólogos constructivistas como Piaget y Ausubel, que enfatizan el papel que juega en la lectura los conocimientos previos del sujeto. Para ello retomaron el concepto de “esquema” y se refirieron a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquema apropiados para explicar el texto en cuestión. La interacción que postulan los constructivistas es la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

Desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector solo logra comprender el texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada. Esa búsqueda se lleva cabo a través de dos procedimientos o vías de activación simultánea de los esquemas (ya analizados líneas arriba) ascendente-descendente. Cuando no encuentra tal configuración. (Por falta de conocimiento previo o dificultad del texto) no se da la comprensión.

Por consiguiente según el modelo interactivo, en el proceso de lectura participan tanto la vía de procesamiento ascendente como la descendente simultáneamente.

El tipo de procesamiento predominante está determinado por situaciones como la dificultad del texto, el conocimiento del tema que tenga el lector, El dominio lingüístico de este y las habilidades de lectura. Es decir, un lector, desplaza su atención del uno al otro según sus necesidades, cuando el texto es fácil o conocido el lector usa el procesamiento “arriba- abajo”, pero puede cambiar al procesamiento “abajo- arriba” cuando se encuentra a un texto difícil o poco familiar (como tema nuevo o muchas palabras desconocidas).

Factores asociados a la comprensión lectora. Algunos investigadores como consideran que existen factores que influyen en la comprensión lectora de los lectores, y que a su vez dentro del presente trabajo, nos sirven como punto de referencia.

#### **Factores internos**

- a. Los conocimientos previos si cuenta con esquemas para comprender el tema que lee y que pueda hacer inferencias.
- b. Preguntas estructuradas por el mismo individuo, cuestionamientos que el lector se hace acerca del tema.
- c. Que el sujeto tenga la capacidad de ubicar términos repetitivos o trascendentes en el texto.
- d. Estrategias metacognoscitivas como analizar, sintetizar, resumir, construir conceptos referentes al texto.
- e. Facilidad de lenguaje, si es amplio el vocabulario que utiliza el sujeto, si sabe sustituir palabras pro otras con el mismo significado, sintaxis apropiada.
- f. Motivación en donde el sujeto manifieste que tiene interés y disposición.

### **Factores externos**

- a. Los temas tratados, esto es, si la persona cuenta con los conocimientos previos a lo que se está refiriendo en el texto.
- b. Marcas convencionales que el lector pueda inferir porque algunos elementos se escriben de diferente manera, como son las letras cursivas, las negritas, los subrayados, los signos de puntuación, de exclamación.
- c. El estilo, si el texto tiene el vocabulario para la persona a quien se dirige.
- d. Diseño de formato que cuente con pequeños títulos, encabezados, establezca objetivos.
- e. Tiempo si el alumno cuenta con el tiempo suficiente para comprender el texto.

Niveles de comprensión lectora. Muchos autores han tenido en cuenta determinados componentes de la comprensión lectora y según esto, la clasifican como literal, inferencial y crítica. Aunque son utilizados simultáneamente en el proceso lector, muchas veces son inseparables.

Los niveles de comprensión lectora son el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico, que a continuación se describe:

#### **a. Nivel de comprensión literal**

Significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensiones el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica.

La comprensión literal es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto y esto supone enseñar a los estudiantes a identificar la idea central, distinguir las ideas principales de las secundarias, relaciones de causa – efecto, hacer comparaciones, identificar analogías, sinónimos, antónimos y palabras homófonas, reconocer secuencias de acción y dominar el vocabulario de acuerdo a sus edad. Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Podríamos dividir el nivel en dos:

- **Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)** Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser de detalle: identifica nombre, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales, la idea más importante de un párrafo o del relato, de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios, nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas.

Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserto.

- **Lectura literal en profundidad (nivel 2)** Efectuamos una lectura más profunda ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

#### **b. Nivel de comprensión inferencial**

Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de

relaciones o contenidos implícitos. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto ampliamente, agregando informaciones experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones.

Este nivel de comprensión es muy poco practicado, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos de un todo.

La comprensión literal es cuando el lector activa su conocimiento previo y formula hipótesis anticipándose al contenido del texto, a partir de indicios que le proporciona la lectura. Estas suposiciones se van verificando y también formulando mientras se va leyendo. Este nivel es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción permanente y directa entre el lector y el texto. Es aquí donde el lector pone en acción toda su capacidad metacomprendiva y utiliza las diversas estrategias para sobreponerse a las diversas dificultades que se le presente en el texto.

Además, a lo largo de la lectura, las suposiciones se van comprobando en su verdad o falsedad, con lo cual se manipula la información del texto asociándolo con las experiencias previas, permitiendo sacar nuevas ideas y establecer conclusiones.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones: inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente. Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se

pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones y acciones. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa deliberadamente o no. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

### **c. Nivel de comprensión crítica**

El nivel crítico o profundo, que es una información de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

La comprensión crítica es la formación de juicios propios con respuestas subjetivas, identificación de personajes y con el lenguaje del autor. Es decir un buen lector ha de poder sacar deducciones, expresar opiniones y emitir juicios propios frente a un comportamiento, distinguir un hecho de una opinión y analizar las ideas del autor para llegar a formar su meta reflexión, es decir, su tesis de la tesis.

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez a los de sus pares.

### **2.3. Definición de términos básicos**

**Atención:** Capacidad para centrarse de manera persistente en un estímulo actividad concretos. Un trastorno de la atención puede manifestarse por distracción fácil o por dificultad para hacer tareas o concentrarse en el trabajo.

**Atención sostenida:** La estabilidad en la ejecución de una tarea durante un largo periodo de tiempo y con una frecuencia baja de estímulos a los que se debe atender.

**Atención selectiva:** La atención selectiva es el proceso mediante el cual se presta atención a los estímulos relevantes y se ignoran los restantes o distractores.

**Concentración:** Es el incremento de la atención del sistema de vigilancia en que el individuo está privado de un número de estímulos a la expectativa de uno solo.

**Déficit de atención:** Es un síndrome neurobiológico, que afecta al individuo, el cual tiene como característica típica: falta de atención crónica. Esta desatención es producida por la insuficiencia de dopamina que es un neurotransmisor del cerebro.

En otras palabras, déficit de atención es una disfunción del cerebro, es decir, el cerebro está en buenas condiciones pero existe un área del mismo, que se encuentra afectada. Esto sin embargo no priva a un desarrollo adecuado del mismo, siempre y cuando exista un medio ambiente y una estimulación adecuada.

**Comprensión lectora:** Es el proceso mediante el cual el lector analiza lo más relevante del texto, tomando en consideración las ideas que se expresan en el texto y los conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema.

**Comprensión literal** La comprensión literal es entender la información expresada de manera explícita en el texto y se plantea que en este nivel de comprensión existen dos

tipos: el reconocimiento de la información que consiste en la identificación de la idea principal y el recuerdo de la secuencia de acciones planteadas en el texto.

Comprensión inferencial. Se define la comprensión inferencial es ir más allá de las ideas e informaciones planteadas en el texto. En este nivel el lector permite dar sentido a las palabras, unir proposiciones y frases, complementar las partes implícitas en el texto. Además es indispensable localizar, clasificar y predecir lo que sucederá.

Comprensión crítica. La comprensión crítica implica que el lector elabore un juicio de valor y exprese su opinión comparando las ideas del texto con criterios externos (contexto) e internos (propia experiencia). En este nivel el lector logra formar juicios valorativos que permite realizar análisis, síntesis y reflexión para emitir argumentos sobre el contenido del texto.



## Capítulo III. Hipótesis y Variables

### 3.1. Hipótesis

#### 3.1.1. Hipótesis general

Hg. Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

#### 3.1.2. Hipótesis específicas

He. 1. Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

He. 2. Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

He. 3. Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión críterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

### 3.2. Variables

#### Variable X

##### Déficit de atención

##### Definición conceptual

Es un síndrome neurobiológico, que afecta al individuo, el cual tiene como característica típica: falta de atención crónica. Esta desatención es producida por la insuficiencia de dopamina que es un neurotransmisor del cerebro.

En otras palabras, déficit de atención es una disfunción del cerebro, es decir, el cerebro está en buenas condiciones pero existe un área del mismo, que se encuentra

afectada. Esto sin embargo no priva a un desarrollo adecuado del mismo, siempre y cuando exista un medio ambiente y una estimulación adecuada.

### **Definición operacional**

Incluye las dimensiones: Inatención y distracción, impulso, problemas de actividad, inconformidad,

Atención, inmadurez, problemas motores y de conocimiento, dificultades emocionales, pobres relaciones y problemas en las relaciones familiares

### **Variable Y**

#### **Comprensión lectora**

#### **Definición conceptual**

La comprensión lectora es el proceso mediante el cual el lector analiza lo más relevante del texto, tomando en consideración las ideas que se expresan en el texto y los conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema.

#### **Definición operacional**

Incluye las dimensiones: Literal, inferencial y críterial

### 3.3. Operacionalización de las Variables

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable déficit de atención*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Variable X</b> Déficit de atención	Inatención y distracción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presta poca atención a las actividades</li> <li>- Dificultad para completar tareas</li> <li>- Sueña despierto.</li> </ul>
	Impulso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es irritable fácilmente</li> <li>- Baja tolerancia a la frustración.</li> <li>- Actúa antes de pensar.</li> </ul>
	Problemas de actividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ve agitado e inquieto</li> <li>- Duerme poco</li> <li>- Habla mucho.</li> <li>- Padece de somnolencia.</li> <li>- Dificultad para cumplir tareas.</li> </ul>
	Inconformidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presta poca atención.</li> <li>- Desobedece con frecuencia</li> <li>- Discute siempre.</li> <li>- No acepta las normas de comportamiento.</li> </ul>
	Atención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el centro de atención.</li> <li>- Formula preguntas interrumpiendo.</li> <li>- Molesta a los hermanos, compañeros.</li> </ul>
	Inmadurez	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su comportamiento es de un niño menor.</li> <li>- Su desarrollo físico es lento.</li> <li>- Prefiere estar con niños menores que él.</li> </ul>

---

Problemas motores y de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logra menor desarrollo en sus capacidades.</li> <li>- Pierde libros tareas y otras cosas.</li> <li>- Tiene problema de memoria.</li> </ul>		
Dificultades emocionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambia de estado de ánimo con facilidad.</li> <li>- Presenta altos niveles de irritabilidad.</li> <li>- No reacciona al dolor y ala peligro.</li> </ul>		
Pobres relaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Golpea, pateo y muerde a otros niños.</li> <li>- Rechaza a sus semejantes.</li> <li>- Evita participar en actividades en grupo.</li> <li>- Tiene conflictos familiares.</li> </ul>		
Problemas en las relaciones familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión con los padres por incumplir tareas</li> <li>- Se mantiene estresado por problemas.</li> </ul>		
Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de titulo</li> <li>- Identificación del lugar</li> <li>- Identificación de personaje principal</li> <li>- Identificación de personajes secundarios.</li> <li>- Reconocimiento del lugar.</li> <li>- Ubicación del tiempo.</li> <li>- Identificación de palabras nuevas</li> <li>- Da significado a palabras nuevas según el contexto.</li> </ul>		
<b>Variable Y</b> Comprensión lectora	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="544 1738 719 1823">Comprensión inferencial</td> <td data-bbox="847 1738 1401 1935"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación del tipo de texto narrativo.</li> <li>- Identificación del tema.</li> <li>- Hace inferencia de textos implícitos</li> <li>- Relaciona con su experiencia personal.</li> </ul> </td> </tr> </table>	Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación del tipo de texto narrativo.</li> <li>- Identificación del tema.</li> <li>- Hace inferencia de textos implícitos</li> <li>- Relaciona con su experiencia personal.</li> </ul>
Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación del tipo de texto narrativo.</li> <li>- Identificación del tema.</li> <li>- Hace inferencia de textos implícitos</li> <li>- Relaciona con su experiencia personal.</li> </ul>		

---

---

Comprensión  
críterial

- Determina enseñanza moral a partir del texto.
  - Deduce el significado de un párrafo.
  - Elabora el glosario de términos básicos.
  - Determinación del mensaje del texto.
  
  - Apreciación crítica del texto.
  - Juicios de valor acerca del contenido del texto.
  - Juicios de valor acerca del autor.
  - Análisis de la intención del autor.
  - Actitud crítica acerca del mensaje.
-

## Capítulo IV. Metodología

### 4.1. Enfoque de la Investigación.

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo. En la actualidad según Fernández, T. (2005; p 63) “El investigador cuantitativo está preocupado por los resultados, mientras el cualitativo se interesa en los resultados pero lo considera base para un siguiente estudio. Lo cuantitativo es concluyente y extraño a los sujetos, está fundamentado en el Positivismo y el Empirismo lógico”

### 4.2. Tipo de Investigación

El tipo de investigación es básico. Para Sánchez y Reyes (2006; p. 36) la investigación básica “lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos” .Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico orientándonos al descubrimiento de principios y leyes.

### 4.3. Diseño de Investigación

El diseño de la investigación es descriptivo correlacional, en la medida que se trata de establecer la existencia de asociaciones significativas entre las variables déficit de atención y comprensión lectora (Hernández, Fernández y Baptista 2003; Sánchez y Reyes, 2002), cuyo esquema es el siguiente:

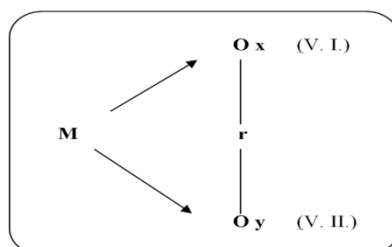


Figura 1. Diseño de la investigación

**Donde:**

M = Muestra

$O_x$  = Observación variable x

$O_y$  = Observación variable y

r = relación

#### 4.4. Método de la Investigación

Se considera el método hipotético- deductivo. Según Bernal (2006; p. 56), “el método consiste en un procedimiento que parte de las aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deberá afrontarse con los hechos.

#### 4.5. Población y Muestra

##### Población

La población está compuesta por 210 estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao,

**Tabla 2**

*Población*

	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Alumnos	210	80

##### Muestra

La muestra consideró el tipo de muestreo intencionado y no probabilístico, finalmente se conformó con 80 estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao. Comprende estudiantes del 4° A, B, C, D, E, F, G . Seguidamente detallamos la conformación de la muestra:

**Tabla 3**

*Muestra*

	<b>4° A</b>	<b>4° B</b>	<b>4° C</b>	<b>4° D</b>	<b>4° E</b>	<b>4° F</b>	<b>4° G</b>	<b>Total</b>
Alumnos	11	12	12	11	11	11	12	80

#### 4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

##### Técnica

Las técnicas de recolección de datos que se emplearan durante el proceso de investigación son:

Encuesta: mediante esta técnica se obtendrá información directa desde la fuente. Se aplicaran dos pruebas: Test de encuesta para determinar los síntomas del déficit de atención, validado por el Instituto de Psicología del Suroriente, Atlanta, Estados Unidos (1978) que será adecuado para su aplicación en esta investigación, por otro lado se seleccionó la prueba de comprensión lectora.

##### Instrumentos de recolección de datos

Ficha técnica del test: Se utilizará para obtener datos del déficit de atención de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

#### Tabla 4

##### *Ficha técnica del déficit de atención*

Ficha técnica	
Título	Test para determinar síntomas de déficit de atención
Autores	Instituto de Psicología del Suroriente, Atlanta, Estados Unidos
Año de edición	1987
Campo de aplicación	I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao
Margen de aplicación	Componentes del déficit de atención
Tiempo de aplicación	30 minutos cada alumno
Baremación	Plantilla para la corrección manual Ejemplar de la prueba Auxiliar: Cronometro, lapiceros, goma de borrar.

Ficha técnica de la prueba, se utilizó para la recolección de datos informativos sobre la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y criterial. Esta prueba fue elaborada por la investigadora Aurelia Huaylla Ontón.



**Tabla 5***Ficha técnica de la comprensión lectora*

Ficha técnica	
Título	Prueba de comprensión lectora
Autora	Aurelia Huaylla Ontón.
Año de edición	2012
Margen de aplicación	3 niveles: literal, inferencial y crítico
Ítems	43
Tiempo de aplicación	45 minutos
Índices	
Población	Estudiantes de cuarto grado de primaria
Materiales	Papel y lápiz

**4.7. Tratamiento Estadístico**

Se realizó considerando el procesamiento de datos de los instrumentos aplicados. Se utilizó el programa SPSS Versión 15 para determinar las medidas de la tendencia central, con la finalidad de obtener puntuaciones más significativas dentro del conjunto de datos a través de la moda, la mediana y la media. Asimismo se determinara las medidas de variabilidad, el rango de la desviación estándar, el cual determinó la dispersión de los datos y la desviación en relación a la media.

**Prueba estadística para la determinación de la normalidad**

La prueba de normalidad es un proceso que se lleva a cabo para determinar si los datos provienen de una población con distribución normal o no. Al presentar distribución normal se procede a trabajar con las pruebas paramétricas, de lo contrario se realizarán las no paramétricas. En este caso la normalidad se opera con el estadístico Shapiro-Wilk, el cual arroja un nivel de probabilidad que puede ser mayor o menor al nivel de significancia establecido. Si el nivel “p” (probabilidad) es mayor que el nivel de significancia, la H0 no

se rechaza, sin embargo, si el nivel “p” es menor, se rechaza y se continuará la investigación con la Hipótesis alterna propuesta por el investigador.

Por otro lado, el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas, no depende solamente de poseer normalidad o no, sino de analizar las variables. En el caso de presentar alguna variable categórica de tipo ordinal o numérica de tipo intervalo, se procederá automáticamente a realizar una prueba no paramétrica, sin importar que presente distribución normal o no.

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinará el uso de estadísticos paramétricos (r de Pearson) o no paramétricos (Rho de Spearman, Chi cuadrado).

### **Prueba de Hipótesis**

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

## Capítulo V. Resultados

### 5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

#### Validez de los instrumentos

Entendemos a la validación de los instrumentos como la determinación de la capacidad de los cuestionarios para medir las cualidades para lo cual fueron contruidos.

Sabino (1992, p. 154) con respecto a la validez, sostiene: “Para que una escala pueda considerarse como capaz de aportar información objetiva debe reunir los siguientes requisitos básicos: validez y confiabilidad”.

Con la finalidad de validar los instrumentos del presente estudio, consideramos el criterio de evaluación denominado criterio de jueces o juicio de expertos, que desarrolla el siguiente procedimiento metodológico: Se recurre a recabar la opinión de los docentes doctores de reconocida trayectoria en la Cátedra de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, especialmente de aquellos que desarrollan las asignaturas de metodología de la investigación, construcción de instrumentos o evaluación, a quienes se les hizo llegar de antemano los siguientes documentos: Matriz de consistencia del proyecto, tabla de especificaciones de los instrumentos, los instrumentos y las fichas de evaluación respectiva. Finalmente los expertos brindaron la calificación correspondiente para cada instrumento.

Sánchez (2015, p.167) la validez: Es la propiedad que hace referencia a que todo instrumento debe medir lo que se ha propuesto medir, vale decir que se demuestre efectiva al obtener los resultados de la capacidad o aspecto que asegura medir.

Sobre la base del procedimiento de validación descrito, los expertos consideraron que son pertinentes, debido a que existe una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos del instrumento de recopilación de la información.

La cuantificación de las calificaciones de los expertos se presenta a continuación:

**Tabla 6**

*Nivel de validez del instrumento Test para determinar síntomas de déficit de atención, según el juicio de expertos*

Expertos	Test para determinar síntomas de déficit de atención	
	Puntaje	%
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	93	93
Dr. Florencio Flores Canto	91	91
Dra. Fernando Flores Limo	91	91
Promedio de valoración	91,66	91,66

**Fuente: Instrumentos de opinión de expertos**

**Tabla 7**

*Nivel de validez del instrumento Prueba de comprensión lectora, según el juicio de expertos*

Expertos	Prueba de comprensión lectora	
	Puntaje	%
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	89	89
Dr. Florencio Flores Canto	92	92
Dra. Fernando Flores Limo	93	93
Promedio de valoración	91,33	91,33

**Fuente: Instrumentos de opinión de expertos**

**Tabla 8**

*Valores de los niveles de validez*

Valores	Niveles de validez
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas (2004, p.76)

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos, para el caso del Test para determinar síntomas de déficit de atención, obtiene un valor de 91,66 puntos y en el caso de la Prueba de comprensión lectora, se obtuvo un valor de 91,33 puntos, en ambos casos podemos deducir que los instrumentos tienen un excelente nivel de validez. Por lo tanto son aplicables.

### **Confiabilidad de los instrumentos**

Para establecer la confiabilidad de la prueba, se aplicó una prueba piloto a un grupo de 08 estudiantes de educación primaria, quienes no participarían el estudio, cuyas características son similares a los estudiantes de la muestra a examinar. Los puntajes obtenidos fueron examinados mediante el coeficiente de consistencia interna KR20, coeficiente de correlación propuesta por Kuder-Richardson, para valoración de ítems dicotómicos.

Formula:

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum pq}{V_t}$$

### **Donde:**

- n : Número de ítems del instrumento
- p : % de personas que responden correctamente cada ítem.
- q : % de personas que responden incorrectamente cada ítem.
- $V_t$  : Varianza total del instrumento

De acuerdo con Sánchez (2015, p.168) La confiabilidad es el grado de consistencia de los puntajes obtenidos por un mismo grupo de sujetos en una serie de mediciones tomadas con el mismo test. Es la estabilidad y constancia de los puntajes logrados en un test.

**Tabla 9***Valores de los niveles de confiabilidad.*

Valores	Nivel de confiabilidad
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Hernández (2006).

**Confiabilidad del instrumento: Test para determinar síntomas de déficit de atención.**

**Tabla 10***Coefficiente de KR20*

Instrumento	Kuder Richardson	N° de elementos
	20	
Test para determinar síntomas de déficit de atención	0,87	74

Dado que en la aplicación de la prueba se obtuvo el valor de 0,87 podemos afirmar que el test para determinar síntomas de déficit de atención tiene un nivel de confiabilidad excelente, de acuerdo a los rangos de fiabilidad establecidos, y por lo tanto es aplicable.

**Confiabilidad del instrumento: Prueba de comprensión lectora.**

**Tabla 11***Coefficiente de KR20*

Instrumento	Kuder Richardson 20	N° de elementos
Prueba de comprensión lectora	0,91	43

Dado que en la aplicación de la prueba se obtuvo el valor de 0,91 puntos, podemos afirmar que la prueba de comprensión lectora tiene un nivel de confiabilidad excelente, de

acuerdo a los rangos de fiabilidad establecidos, y por lo tanto es aplicable.

## 5.2. Presentación y Análisis de Resultados

### Estadísticos descriptivos

#### Variable X: Déficit de atención

**Tabla 12**

*Variable déficit de atención*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	17	21,25 %	21,25 %
Medio	40	50,00 %	71,25 %
Alto	23	28,75 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 21,25 % perciben un bajo nivel en relación con el déficit de atención, el 50,00 % percibe un nivel regular o medio y el 28,75 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con el déficit de atención que oscila entre los niveles medio y alto.

**Tabla 13**

*Dimensión inatención y distracción*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	18	22,50 %	22,50 %
Medio	35	43,75 %	66,25 %
Alto	27	33,75 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 22,50 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión inatención y distracción, el 43,75 % percibe un nivel regular o medio y el 33,75 % perciben un nivel

alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión inatención y distracción que oscila entre los niveles medio y alto.

**Tabla 14**

*Dimensión Impulso*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	14	17,50 %	17,50 %
Medio	48	60,00 %	77,50 %
Alto	18	22,50 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 17,50 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión impulso, el 60,00 % percibe un nivel regular o medio y el 22,50 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión impulso que oscila entre los niveles medio y alto.

**Tabla 15**

*Dimensión Problemas de actividad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	14	17,50 %	17,50 %
Medio	37	46,25 %	63,75 %
Alto	29	36,25 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 17,50 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión problemas de actividad, el 46,25 % percibe un nivel regular o medio y el 36,25 % perciben un nivel alto.



La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión problemas de actividad que oscila entre los niveles medio y alto.

**Tabla 16**

*Dimensión inconformidad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	10	12,50 %	12,50 %
Medio	42	52,50 %	65,00 %
Alto	28	35,00 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 12,50 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión inconformidad, el 52,50 % percibe un nivel regular o medio y el 35,00 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión inconformidad que oscila entre los niveles medio y alto.

**Tabla 17**

*Dimensión atención*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	14	17,50 %	17,50 %
Medio	41	51,25 %	68,75 %
Alto	25	31,25 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 17,50 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión atención, el 51,25 % percibe un nivel regular o medio y el 31,25 % perciben un nivel alto. La mayoría

significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión atención que oscila entre los niveles medio y alto.

**Tabla 18**

*Dimensión inmadurez*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	18	22,50 %	22,50 %
Medio	35	43,75 %	66,25 %
Alto	27	33,75 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 22,50 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión inmadurez, el 43,75 % percibe un nivel regular o medio y el 33,75 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión inmadurez que oscila entre los niveles medio y alto.

**Tabla 19**

*Dimensión problemas motores y de conocimiento*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	15	18,75 %	18,75 %
Medio	43	53,75 %	72,50 %
Alto	22	27,50 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 18,75 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión problemas motores y de conocimientos, el 53,75 % percibe un nivel regular o medio y el 27,50 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una

percepción en relación con la dimensión problemas motores y de conocimientos que oscilan entre los niveles medio y alto.

**Tabla 20**

*Dimensión dificultades emocionales*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	17	21,25 %	21,25 %
Medio	38	47,50 %	68,75 %
Alto	25	31,25 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 21,25 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión dificultades emocionales, el 47,50 % percibe un nivel regular o medio y el 31,25 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión dificultades emocionales que oscila entre los niveles medio y alto.

**Tabla 21**

*Dimensión pobres relaciones*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	16	20,00 %	20,00 %
Medio	34	42,50 %	62,50 %
Alto	30	37,50 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 20,00 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión relaciones pobres, el 42,50 % percibe un nivel regular o medio y el 37,50 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión relaciones pobres que oscilan entre los niveles medio y alto.

**Tabla 22***Dimensión relaciones familiares*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	18	22,50 %	22,50 %
Medio	34	42,50 %	65,00 %
Alto	28	35,00 %	100%
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 22,50 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión relaciones familiares, el 42,50 % percibe un nivel regular o medio y el 35,00 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión relaciones familiares que oscila entre los niveles medio y alto.

**Variable Y: Comprensión lectora****Tabla 23***Variable comprensión lectora*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	38	47,50	47,50
Medio	22	27,50	75,00
Alto	20	25,00	100,0
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 47,50 % perciben un bajo nivel en relación con la comprensión lectora, el 27,50 % percibe un nivel regular o medio y el 25,00 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la comprensión lectora que oscila entre los niveles bajo y medio.

**Tabla 24***Dimensión literal*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	34	42,50	42,50
Medio	26	32,50	75,00
Alto	20	25,00	100,0
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 42,50 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión literal, el 32,50 % percibe un nivel regular o medio y el 25,00 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión literal que oscila entre los niveles bajo y medio.

**Tabla 25***Dimensión inferencial*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	43,75	43,75
Medio	24	30,00	73,75
Alto	21	26,25	100,0
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 43,75 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión inferencial, el 30,00 % percibe un nivel regular o medio y el 26,25 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión inferencial que oscila entre los niveles bajo y medio.

**Tabla 26***Dimensión criterial*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	40	50,00	50,00
Medio	30	37,50	87,50
Alto	10	12,50	100,0
Total	80	100,0	

Podemos observar en la tabla de frecuencia adjunta que, del total de la muestra investigada, el 50,00 % perciben un bajo nivel en relación con la dimensión criterial, el 37,50 % percibe un nivel regular o medio y el 12,50 % perciben un nivel alto. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes tiene una percepción en relación con la dimensión criterial que oscila entre los niveles bajo y medio.

**Nivel inferencial****Prueba estadística para la determinación de la normalidad**

La prueba de normalidad es un proceso que se lleva a cabo para determinar si los datos provienen de una población con distribución normal o no. Al presentar distribución normal se procede a trabajar con las pruebas paramétricas, de lo contrario se realizarán las no paramétricas. En este caso la normalidad se opera con el estadístico Shapiro-Wilk, el cual arroja un nivel de probabilidad que puede ser mayor o menor al nivel de significancia establecido. Si el nivel “p” (probabilidad) es mayor que el nivel de significancia, la  $H_0$  no se rechaza, sin embargo, si el nivel “p” es menor, se rechaza y se continuará la investigación con la Hipótesis alterna propuesta por el investigador.

Por otro lado, el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas, no depende solamente de poseer normalidad o no, sino de analizar las variables. En el caso de presentar alguna variable categórica de tipo ordinal o numérica de tipo intervalo, se

procederá automáticamente a realizar una prueba no paramétrica, sin importar que presente distribución normal o no.

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinó el uso del estadísticos no paramétricos (Rho de Spearman).

### **Prueba de hipótesis**

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

### **Tabla 27**

*Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman*

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

## Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

Hipótesis planteada: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

Hipótesis nula: No existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

Hipótesis estadística:



Figura 2. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Denota:

H<sub>p</sub>: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5. H<sub>o</sub>: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor  $\alpha=0.05$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: 0.05

**Tabla 28**

*Resultados de hipótesis general*

		Déficit de atención	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Déficit de atención	Coeficiente de correlación	1,000
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,836
		Sig. (bilateral)	.
		N	80
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80



Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,836 puntos, siendo  $p\text{-valor} = 0,000$  ( $p < 0.05$ ), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

Conclusión: Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

### **Hipótesis específicas**

#### **Hipótesis específica 1**

Hipótesis planteada: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Hipótesis nula: No existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Hipótesis estadística:



Figura 3. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

**Denota:**

Hp: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5. Ho: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor  $\alpha=0.05$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: 0.05

**Tabla 29**

*Resultados hipótesis específica 1*

		Déficit de atención	Dimensión literal
Rho de Spearman	Déficit de atención	1,000	,877
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80
	Dimensión literal	Coeficiente de correlación	,877
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,877 puntos, siendo p-valor = 0,000 ( $p < 0.05$ ), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que:

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Conclusión: Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

### **Hipótesis específica 2**

Hipótesis planteada: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Hipótesis nula: No existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Hipótesis estadística:

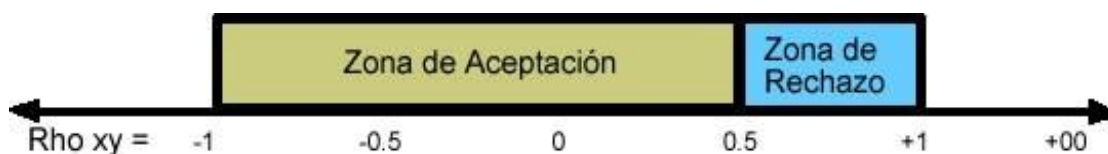


Figura 4. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Denota:

H<sub>p</sub>: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5. H<sub>o</sub>: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor  $\alpha=0.05$

### Tabla 30

#### Resultados hipótesis específica 2

		Déficit de atención	Dimensión inferencial
Rho de Spearman	Déficit de atención	1,000	,842
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	80	80
Dimensión inferencial	Coefficiente de correlación	,842	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	80	80

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,842 puntos, siendo p-valor = 0,000 ( $p < 0.05$ ), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Conclusión: Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

### Hipótesis específica 3

Hipótesis planteada: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión críterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

Hipótesis nula: No existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión críterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

Hipótesis estadística:



Figura 5. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Denota:

$H_p$ : El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.  $H_o$ : El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor  $\alpha=0.05$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: 0.05

**Tabla 31***Resultados hipótesis específica 3*

		Déficit de atención	Dimensión criterial
Rho de Spearman	Déficit de atención	1,000	,765
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.	,000
	N	80	80
Dimensión criterial	Coefficiente de correlación	,765	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	80	80

Del cuadro adjunto podemos observar que el Rho de Spearman es de ,765 puntos, siendo p-valor = 0,000 ( $p < 0.05$ ), rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

Conclusión: Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

### 5.3. Discusión de los Resultados

#### En relación con los estudios antecedentes

Coincidimos con los planteamientos propuestos por: Zanabria, B. (2004), en su tesis: Desorden de Atención en niños con bajo rendimiento académico en la ciudad de Lima , para optar el grado Académico de Magister en Ciencias de la Educación, Problemas de Aprendizaje, en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, realiza su investigación con los pacientes que concurren a consulta externa de la unidad de neuropsicología del Hospital Nacional “Edgardo Rebagliati Martins”, de la Seguridad Social del país, quienes asisten por transferencia desde los diferentes policlínicos de Lima

Metropolitana. En la metodología estadística se utiliza formulas con un margen de error del 0,001 que favorecen la confiabilidad en las respuestas obtenidas; se grafican estos resultados y al ser contrastadas con las hipótesis nos conducen a las conclusiones de la investigación. En las recomendaciones se sugiere que el sector educación tenga en cuenta los resultados obtenidos por la singularidad del trabajo, ya que enfoca un tema poco tratado, pero de relevante importancia, cual es el sistema de la atención de la actividad humana, esclareciendo su naturaleza, organización y mecanismos de atención más frecuentes; la explicación que se formula servirá para diseñar alternativas terapéuticas más plausibles. El método fue descriptivo –comparativo.

Coincidimos con las conclusiones en lo que respecta a los niveles de comprensión lectora: Cabanillas Alvarado, Gualberto (2004), realizó su trabajo de investigación en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, para optar el grado de magister, titulado: Influencia de la enseñanza para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Superior de la ciudad de Ayacucho. La metodología utilizada fue de tipo experimental, llegando a las siguientes conclusiones: Existe por parte de los estudiantes de la UNSCH un bajo nivel de comprensión lectora, debido a factores de carácter pedagógico- didáctico. Después de aplicar la estrategia de enseñanza directa se constató que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento estrategia enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al que no se le aplico dicho tratamiento. Se observa estadísticamente una diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora en el grupo experimental de estudiantes comparando la situación anterior y posterior a la aplicación de la estrategia enseñanza directa. Se constata que existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión comprensión o conocimiento inferencial entre el grupo de estudiantes que recibió la enseñanza directa, con respecto al grupo que no

lo recibió. Existe una diferencia estadísticamente significativa en las dos dimensiones de la Comprensión Lectora: literal e inferencial, en el Grupo Experimental de estudiantes comparando la situación anterior y posterior a la aplicación de la estrategia enseñanza directa. La enseñanza directa ha mejorado significativamente (no solo en un sentido estadístico sino también pedagógico- didáctico) la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela de educación Inicial d la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH.

Aceptamos las recomendaciones de: Carbajal (2002) en su tesis Efectos de un Programa cognitivo conductual en los niveles de atención y reflexividad en un grupo de estudiantes del 3° grado de Educación Primaria con Déficit atencional , para optar el grado Académico de Magister en Ciencias de la Educación con mención en Problemas de Aprendizaje , en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, utilizo el método experimental en la medida que el propósito fue establecer relaciones de causa – efecto entre el Programa cognitivo- conductual en los niveles de atención y reflexividad en un grupo de niños con déficit atencional. El diseño empleado es cuasi experimental de 2 grupos apareados solo después o post - test. La población estuvo constituida por 78 sujetos del sexo masculino del 3° grado de educación primaria del CE. ”Reverendo Padre Pascual Alegre Gonzales n° 117 del Cercado de Lima”. La muestra de estudio estuvo constituida por 40 sujetos a quienes se aplicó previamente la prueba de Atención de Tolouse- Pierón, cuyos resultados sirvieron como criterio de apareamiento. Se asignó al azar y en forma equitativa a los sujetos de investigación compartiendo 20 sujetos por cada condición: Experimental y Control. El análisis estadístico de los datos obtenidos nos permitió arribar a las siguientes conclusiones: El Programa Cognitivo aplicado a un grupo de estudiantes de 3° grado de Educación primaria con Déficit Atencional demuestra su efectividad, al incrementar significativamente los niveles de atención en dichos estudiantes y al

incrementar significativamente los niveles de reflexividad en la dimensión latencia, así como en el nivel de reflexividad al decrementar significativamente el número de errores en dichos estudiantes.

Coincidimos con las conclusiones reportadas por: Bazán, Roldan y Villarroel (2001), en su investigación: Relación entre la capacidad de atención- concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grado de primaria de centros educativo estatales del distrito de La Molina - Lima, en el que diagnostican el nivel de atención- concentración y de comprensión lectora en los niños de 4° y 5° grado de primaria de centros educativos estatales del distrito de La Molina de la USE N°06 de Lima Metropolitana y relaciona la capacidad de atención- concentración y el nivel de comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 1265 alumnos de ambos sexos. Se aplicó el test de E. Tolouse y H. Pieron, para medir el nivel atención concentración y la prueba CLP formas paralelas para determinar el nivel de comprensión lectora. Se encontró relación entre los niveles de atención- concentración, y de comprensión lectora en los alumnos, determinándose que a menor nivel de atención- concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión baja y a mayor nivel de atención- concentración mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión lectora alta. Así como también, se halló que los alumnos en la capacidad de atención- concentración, presentaron un progresivo aumento de los resultados a medida que transcurre el grado escolar. Por otro lado señaló que los niños en sus niveles de comprensión lectora, presentaron mejores resultados que las niñas.

Concordamos con los planteamientos de: Navarro, M. (2009) realizó una investigación: Procesos cognitivos y ejecutivos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una investigación empírica. Es una tesis doctoral presentada en la Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en



la Universidad Complutense de Madrid. La investigadora llegó a las siguientes conclusiones: El trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos más frecuentes en la población infantil. Actualmente, las tasas de prevalencia se sitúan entre 3 % y el 10 %. Según la clasificación ofrecida por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales en su cuarta edición revisada (DSM-IV-TR) de la “American Psychiatric Association (APA 2000) el TDAH se subdivide en tres subtipos: TDAH de subtipo predominantemente inatento, TDAH de subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo y TDAH de subtipo combinado. El principal objetivo de este estudio es establecer las disfunciones cognitivas que están implicadas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y, concretamente, en los subtipos combinado e inatento. Las conclusiones de los estudios más recientes son controvertidas. Los resultados indican que los subtipos combinado e inatento del TDAH presentan perfiles cognitivos similares y que son los síntomas de inatención y no los de hiperactividad-impulsividad los que predicen el rendimiento en las variables cognitivas analizadas. Con respecto a las variables ecológicas sobre funcionamiento ejecutivo. Los síntomas de inatención aparecen de forma completa o parcial (junto con los síntomas de hiperactividad-impulsividad) tanto en la predicción del Índice de Metacognición como en la del Índice de Regulación Comportamental.

Concordamos con las recomendaciones de: González (2006) realizó una tesis denominada: Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases. Esta investigación se ejecutó en la Universidad Complutense de Madrid, España. El indicado investigador llegó a las siguientes conclusiones: En los capítulos I y II define el TDAH, utilizando como marco de referencia al Manual de Diagnóstico Estadístico de los Desórdenes mentales de la AAP, un enfoque de investigadores psicólogos. En el capítulo III y IV tratan del proceso de evaluación y tratamiento. El capítulo V describe la

metodología de la investigación. El capítulo VI presenta los hallazgos de la investigación sobre el conocimiento y actitudes de los maestros de escuela pública y privada con relación al TDAH. El capítulo VII presenta las conclusiones de la investigación. Incluye recomendaciones para maestros y padres para el manejo efectivo del trastorno en el hogar y a la escuela.

Aceptamos las recomendaciones de: Calderón, C. (2003) realizó un estudio desde el punto psicológico que lleva por título Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Evaluación y tratamiento psicológico. La investigación se realizó en la Universidad de Barcelona, España para obtener el grado académico de Doctor. En dicha investigación llego a las siguientes conclusiones: Presenta una aproximación teórica – práctica a la problemática del trastorno del Déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Con relación a la evolución histórica del trastorno, la definición y la descripción de los síntomas principales y los trastornos asociados, los aspectos biológicos, las técnicas e instrumentos de evaluación y los tratamientos más importante en el TDAH. Con una extensa revisión bibliográfica y documental que permita precisar un marco teórico para formular con sólidas bases un programa de tratamiento cognitivo – conductual. Aplica un programa de tratamiento cognitivo- conductual a niños con TDAH entre 8 – 12 años, con la colaboración de un Centro del Departamento de Bienestar Social y de diversas escuelas. El programa combina técnicas cognitivas (autoinstrucción, resolución de problemas, moldeamiento, autocontrol y autoevaluación) y técnicas conductuales (refuerzo social y coste de respuestas). Analizar los datos tras la aplicación del programa de intervención. Con un diseño de medidas repetidas con tres momentos: pretratamiento, post tratamiento y seguimiento. A partir de los datos anteriores, se puede concluir que el tratamiento cognitivo- conductual es beneficioso para los niños con TDAH, pero dada la alta heterogeneidad de los síntomas que presentan los niños, y la repercusión que el trastorno

ocasiona en el entorno social, familiar y personal del niño, es necesario trabajar desde una perspectiva multimodal, en el que el tratamiento cognitivo – conductual sea un tratamiento más y no la única alternativa.

Establecemos coincidencias con los hallazgos de: Barquero (2003) presentó su investigación en la Universidad de Bogotá, Colombia. La incidencia de la atención en el aprendizaje de la lecto- escritura en niños de edad preescolar de 5 años y 3 meses en la fundación universitaria de Monserrat. El objetivo fue determinar el grado de incidencia de la percepción en la escritura y en la comprensión lectora correlativamente los puntajes obtenidos mediante la prueba de atención de Toutouse – Pieron con los hallados en la prueba de Mabel Condemarín en lectura y escritura en los niños (5 años -3 m3ses) llegando a la siguiente conclusión: a) Que existe una correlación objetiva entre los puntajes obtenidos con la aplicación de la prueba Toutouse – Pieron y los puntajes obtenidos en la prueba de lecto –escritura en la comprensión lectora propuesta Condemarín., b) Los puntajes arrojados por una prueba diseñada para obtener respuestas de atención voluntaria sostenida, a través de canales sensoriales ópticos, es válidamente predictiva del rendimiento a esperar en niños normales en el aprendizaje y comprensión de la lectura y escritura.

Coincidimos con los resultados obtenidos por: Pérez, R (2002) Investigó sobre: La evaluación del impacto de la integración escolar de sujetos con déficit de atención en el marco de la LOGSE, en el Colegio Público Nuestra Señora del Rosario en una investigación realizada en la Universidad de Málaga, España. El investigador Pérez arribo a las siguientes conclusiones: El acercamiento a cualquier realidad para describir e interpretar el significado de su singularidad puede hacerse de diversas formas. Para los investigadores, que la definen como un contexto cargado de influjos sociales, éticos, políticos y con derivaciones de valor, solo hay una manera valida a través de la cual poder

entenderla: la investigación etnográfica – cualitativa. de ella nos hemos servido para descifrar los fenómenos culturales y sociales que se producen, así como la fenomenología de los acontecimientos , el estado actual y progresión de los sujetos de estudio (cinco) con déficit de atención en las dimensiones cognitiva, afectiva, relacional y de equilibrio personal. Esta tesis doctoral se articula en dos partes bien diferenciadas: una teórica y otra práctica. La primera parte empieza con una introducción donde se intenta proponernos principios básicos que debe regir la Escuela del siglo XXI , y que a la vez sirvan de orientación y rumbo a todo el trabajo de indagación. Hemos puesto el énfasis en la formalización de un curriculum comprensivo en los espacios de optatividad y en la idea de que no hay educación posible si no es a través de la inclusión de todos en todo, pero con una referencia básica “aprender a aprender la diferencia” Las conclusiones de los resultados, las podemos resumir en lo siguiente: Existe una relación causa –efecto entre sujetos con trastorno de atención, impulsividad, movimiento exagerado y bajo rendimiento académico. Los profesionales de la enseñanza demuestran inquietud por cambiar sus prácticas y mejorarlas pero no saben cómo hacerlo. Poca coordinación entre los profesionales de las aulas de integración y las aulas ordinarias en tareas académicas y seguimiento de los alumnos de integración. Se dan procesos de integración física en el centro, pero no se tienen en cuenta formas de inclusión en los microsistemas y escenarios de enseñanza aprendizaje.

#### **En relación con los estadísticos**

La mayoría significativa de la muestra de estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao, tiene una percepción en relación con el déficit de atención que oscila entre los niveles medio y alto.

La mayoría significativa de la muestra de estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Calla, tiene una percepción en relación con la comprensión lectora que oscila entre los niveles bajo y medio.

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú - Callao

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

#### **En relación con la contrastación de hipótesis**

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.

Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

## Conclusiones

1. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao, tiene una percepción en relación con el déficit de atención que oscila entre los niveles medio y alto.
2. La mayoría significativa de la muestra de estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Calla, tiene una percepción en relación con la comprensión lectora que oscila entre los niveles bajo y medio.
3. Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao
4. Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.
5. Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.
6. Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao

### **Recomendaciones**

1. Se sugiere compartir los resultados del presente estudio con las autoridades y miembros de la comunidad de la institución educativa estudiada, con la finalidad de contar información real y objetiva respecto a un problema que es sumamente preocupante en relación con los aprendizajes previos de la comprensión lectora.
2. Se sugiere realizar estudios de profundidad considerando los análisis de las dimensiones, indicadores y aspectos involucrados en la problemática y otras variables que puedan estar influenciando o determinando el déficit de atención.
3. Promover estrategias cognitivas y didácticas para promover la comprensión lectora.
4. Se recomienda ampliar la muestra considerando otros contextos a fin de establecer las comparaciones del caso.
5. Se sugiere establecer un tipo de atención personalizada a los estudiantes con la finalidad de brindarle el apoyo requerido, considerando las dimensiones cognitiva, socioafectiva y ético moral.



## Referencias

- Amador, J.; Forms, M. y Kirchner, T. (2004). *Tópicos sobre atención, percepción y memoria*. Documento de trabajo. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Anderson y Pearson (1994). *Comprensión lectora*. México: Edit. Trillas.
- Ausbel, D. (1995). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: E. Trillas.
- Barquero (2003). *La incidencia de la atención en el aprendizaje de la lecto- escritura en niños de edad pre escolar de 5 años y 3 meses en la fundación universitaria de Monserrat (Tesis de Maestría)*. Universidad de Bogotá, Colombia.
- Bazán, Roldan y Villaroel (2001). *Relación entre la capacidad de atención- concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grado de primaria de centros educativo estatales del distrito de La Molina (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Cabanillas, A. G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga – UNSCH (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, Perú.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ed. Morata S.A.
- Cairney, T. (2003). *Enseñanza de la comprensión lectora*. España: Ediciones Morata. Madrid.
- Calderón, C. (2005). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Evaluación y tratamiento psicológico (Tesis doctoral)*. Universidad Barcelona, España.
- Camargo, I. (1990). *Técnicas y estrategias para la comprensión de lectura*. Lima: Ed. Loresa.

- Carbajal, I. (2002). *Efectos de un Programa cognitivo conductual en los niveles de atención y reflexividad en un grupo de estudiantes del 3° grado de Educación Primaria con Déficit Atencional (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
- Catalá, G. y Otros. (2001). *La lectura. Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Díaz Barriga, F. (1989). *El proceso de comprensión de lectura de textos académicos*. México: Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Editorial Alque.
- Gonzales, E. (2006). *Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases (Tesis de Maestría)* Universidad Complutense de Madrid, España.
- Hernández, R.; Fernández. C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huaylla, A. (2013). *Influencia del déficit de atención en la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa "José Olaya Balandra" 6090 del Distrito de Chorrillos- Lima (Tesis de Maestría)* Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
- Jhonson, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Editorial Visor.
- Jiménez, J. (1998). *Déficit de atención – hiperactividad en problemas de aprendizaje (Tesis de Maestría)*. Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Kitty, E. y Grimley, L. (1992). *Trastorno por déficit de atención*. México D.F.: Limusa

- Mendoza, F y Portocarrero, E. (2009) *Comprensión lectora. Reflexiones para el docente*.  
Perú: Cifodoc.
- Miranda, A.; Amado, L.; Jarque, S. (2001). *Trastornos por déficit de atención*. México  
D.F.: Limusa.
- Naglieri, J, A, y Das, J, P. (1997). *Cognitive assessment system*. Itasca, IL: Morin.
- Navarro, M. (2009) *Procesos cognitivos y ejecutivos en niños con trastorno por déficit de  
atención con hiperactividad: una investigación empírica. (Tesis doctoral)*.  
Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pérez, R (2002) *La evaluación del impacto de la integración escolar de sujetos con déficit  
de atención en el marco de la LOGSE, en el Colegio Público Nuestra Señora del  
Rosario. (Tesis doctoral)*. Universidad de Málaga, España.
- Pinzas, J. (1995). *Leer pensando*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión  
Pedagógica Sofía Pinzas
- Rojas, J. (2011). *Niveles de atención y dificultades en la comprensión lectora en alumnos  
del segundo grado de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la  
Universidad Nacional de Educación (Tesis de Maestría)* Universidad Nacional de  
Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
- Romeu, A. (1992). *La enseñanza de la comprensión de textos, en Curso de Superación*,  
Cuba: IPLAC.
- Solé (1996) *Estrategias de comprensión de la lectura*. Revista lectura y vida. Vol 4.
- Solé, I. (2000) *Estrategia de lectura*. Primera edición. Barcelona: Editorial Graó.
- Vygotsky, L. (1986) *Pensamiento y lenguaje*. España: Ed. Paidós.
- Zanabria, B. (2004). *Desorden de Atención en niños con bajo rendimiento académico en la  
ciudad de Lima. (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional de Educación Enrique  
Guzmán y Valle, Perú.

## **Apéndices**

**Apéndice A. Matriz de consistencia**

**Relación entre el déficit de atención y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao**

<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables y dimensiones</b>	<b>Metodología</b>
<p><b>Problema general</b> ¿Cuál es la relación entre el déficit de atención y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao?</p> <p><b>Problemas específicos</b> ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao? ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de</p>	<p><b>Objetivo general</b> Determinar la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao</p> <p><b>Objetivos específicos</b> Establecer la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao</p>	<p><b>Hipótesis general</b> H<sub>1</sub>: Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao</p> <p><b>Hipótesis específicas</b> Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión literal en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao</p>	<p><b>Variable X</b> Déficit de atención</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inatención y distracción</li> <li>• Impulso</li> <li>• Problemas de actividad</li> <li>• Inconformidad</li> <li>• Atención inadecuada</li> <li>• Inmadurez</li> <li>• Problemas motores</li> <li>• Dificultades emocionales</li> <li>• Pobres relaciones sociales</li> <li>• Pobres relaciones familiares</li> </ul> <p><b>Variable Y</b></p>	<p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Tipo de investigación:</b> Sustantiva o de base.</p> <p><b>Diseño de investigación:</b> Descriptivo - correlacional</p> <p><b>Esquema:</b></p> <div style="text-align: right;"> <pre> OX  / M --- r  \ OY </pre> </div> <p>Donde: M = Muestra O<sub>x</sub> = Observación variable x</p>

<p>atención y la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao?</p>	<p>Establecer la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao</p> <p>Establecer la relación que existe entre el déficit de atención y la comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao</p>	<p>Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao.</p> <p>Existe relación significativa entre el déficit de atención y comprensión lectora en su dimensión criterial en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao</p>	<p>Comprensión lectora</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Criterial</p>	<p><math>O_Y</math> = Observación variable y</p> <p>r = relación</p>
---	--	--	---	--

## Apéndice B. Fichas técnicas

### Ficha técnica del déficit de atención

Ficha técnica	
Título	Test para determinar síntomas de déficit de atención
Autores	Instituto de Psicología del Suroriente, Atlanta, Estados Unidos
Año de edición	1987
Campo de aplicación	I.E “Manuel Seoane Corrales” de Mi Perú – Callao
Margen de aplicación	Componentes del déficit de atención
Tiempo de aplicación	30 minutos cada alumno
Baremación	Plantilla para la corrección manual Ejemplar de la prueba Auxiliar: Cronometro, lapiceros, goma de borrar.

### Ficha técnica de la comprensión lectora

Ficha técnica	
Título	Prueba de comprensión lectora
Autora	Aurelia Huaylla Ontón.
Año de edición	2012
Margen de aplicación	3 niveles: literal, inferencial y crítico
Ítems	43
Tiempo de aplicación	45 minutos
Índices	
Población	Estudiantes de cuarto grado de primaria
Materiales	Papel y lápiz

## Apéndice C. Instrumento de evaluación

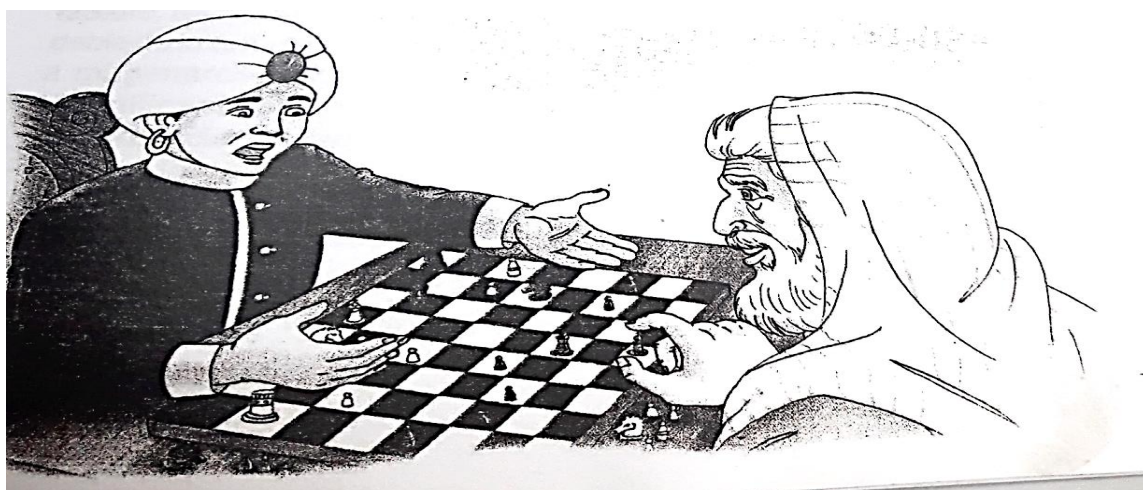
### Lectura: El maestro de Ajedrez

El ajedrez es un emocionante juego de lógica y estrategia. Su origen es muy antiguo, pero no se sabe con exactitud cuándo y dónde se inventó.

Una hermosa leyenda sitúa su invento en la antigua India, hace unos mil quinientos años.

Hace muchos años había en la India un poderoso rey que tenía un hijo. Quiso el monarca que su heredero recibiera la mejor instrucción posible para que, cuando se convirtiese en rey, gobernara el reino con sabiduría y justicia.

No le fue fácil encontrar al maestro adecuado. Finalmente, llegó al palacio, a pie sin apenas equipaje, un anciano de aspecto juicioso y mirada inteligente, que parecía ser la persona idónea para educar al príncipe.



Sissa, que así se llamaba el sabio, instruyó al príncipe real en todas las ciencias y disciplinas: lengua, astronomía, poesía, matemática...

El joven heredero era listo y aprendió con rapidez, y Sissa satisfecho quiso premiar su esfuerzo. Pensando en el príncipe, Sissa inventó el ajedrez. El juego era para dos personas y se componía de un tablero cuadrado de 64 casillas y 32 piezas, dieciséis para cada jugador, que tenían que moverse sobre el tablero respetando unas normas precisas de estrategia.



El original juego entusiasmó al joven heredero, también al soberano.

- Quiero recompensarle suficientemente, Sissa, por el precioso juego que has inventado – dijo el soberano.

El sabio se inclinó.

- Soy suficientemente rico para acceder al deseo tuyo más audaz- continuó el soberano. Pide la recompensa que más te agrade y la recibirás.
- Sissa callaba.
- -No titubees – le dijo el soberano, animándole-. Expresa tu deseo. No escatimare nada para darle cumplimiento.
- -Grande es tu bondad, señor. Dame un plazo para pensar la contestación. Mañana, una vez madurada mi decisión, te comunicare mi deseo.
- o Cuando el siguiente día apareció Sissa ante el trono dejó admirado al sobreaño con la modestia sin par de su petición.
- -Señor –dijo Sissa-, ordena que me sea entregado por la primera casilla del tablero de ajedrez un grano de trigo.
- Un simple grano de trigo? –dijo asombrado el soberano.
- Sí, señor; por la segunda casilla, 2; por la tercera, 4; por la cuarta, 8; por la quinta, 16; por la sexta, 32; por...
- ¡Basta! – Interrumpió el soberano-. Recibirás los granos por las 64 casillas del tablero, de acuerdo a tu deseo: para cada una doble de la anterior. Tu petición no corresponde a mi generosidad. Al pedir recompensa tan insignificante ofendes irrespetuosamente mi benevolencia. Verdaderamente, como profesor, podrías dar mejor prueba de acatamiento a la bondad de tu soberano. ¡Calla! Mis servidores te llevaran un saco con tu trigo

Y mando a sus tesoreros que prepararan inmediatamente los granos de trigo para el sabio.

Pero, al poco rato, después de realizar los cálculos, los tesoreros regresaron al salón del trono alarmados.

- ¡Ma –ma- ma- jestaad!- Tartamudeo el tesorero real mayor- , Me temo que su majestad no podrá satisfacer la petición del anciano sabio. Al llegar a la casilla 32, la mitad del casillero, ya no tuvimos suficiente trigo en palacio, y en la casilla 43 ya no había suficiente trigo en toda la India.

¡La cifra resultante es descomunal! No hay tanto trigo en toda la Tierra. Ni sembrando cien veces todos los campos del mundo habría suficiente.

Entonces el sabio explicó:

- Joven y real príncipe. Esa ha sido mi última enseñanza.

Nunca te dejes engañar por las apariencias. Muchas cosas no son lo que parecen.

Sé cauto y prudente, y no tomes decisiones de un modo precipitado. De mí ya lo has aprendido todo.

A partir de hoy tendrás que aprender de tus propios aciertos y errores.

Luego, el sabio abrazó emocionado al príncipe y regresó a su patria a pie, tan ligero de equipaje como había llegado.

Adaptación



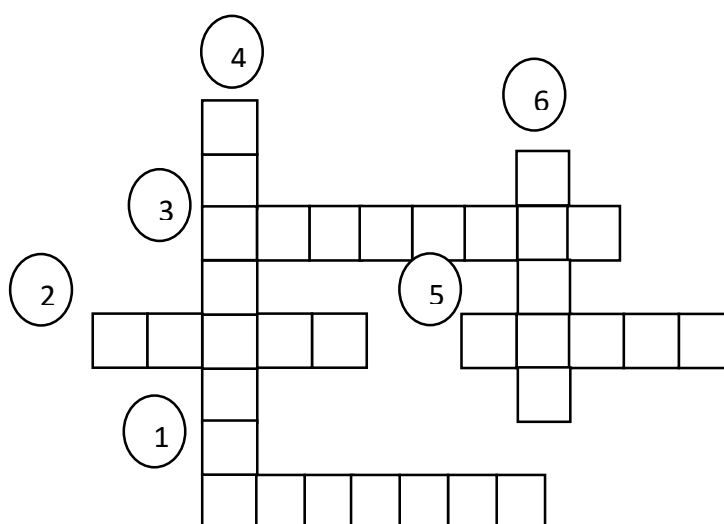
### Apéndice D. Prueba de comprensión lectora

Nombre del alumno: .....

Grado: ..... Sección: .....

#### I. Completa las ideas escribiendo las respuestas en el crucigrama.

1. Es un juego de lógica y estrategia el...
2. El sabio pidió al monarca que le diera un grano de ...
3. No titubees dijo el ...
4. Quiero que gobierne con sabiduría y ...
5. Según la leyenda el invento del ajedrez fue en la antigua ...
6. El sabio se llamaba...



II. Marca con un aspa (X) la expresión que completa el mensaje del personaje.



Persona idónea para educar.

Pide la recompensa que más te

Quiero que mi hermano estudie.

precipitadas

Dame plazo para pensar

Regreso a su patria a pie.

agrade y la recibirás.

No tomes decisiones

**III. Recuerda la lectura y contesta.**

1. ¿Qué nos dice la lectura sobre el origen del ajedrez?

.....  
.....

2. Para que deseaba el monarca que su hijo recibiera una buena instrucción?

.....  
.....

3. ¿Quién educó al hijo del monarca?

.....  
.....

4. ¿Qué le enseñó el anciano?

.....  
.....

5. ¿Por qué el anciano decidió inventar el juego del ajedrez?

.....  
.....



6. ¿Por qué el tesorero no pudo cumplir con el pedido del sabio?

.....  
.....

7. ¿Qué ocurrió con el sabio al final de la lectura?

.....  
.....

**IV. Relaciona con una línea de color verde las características del monarca y con una azul las que corresponda a Sissa.**

Sabio		Creativo
Poderoso		Preocupado
Soberano		Modesto
		Rico

**V. Ordena secuencialmente los hechos escribiendo del uno al ocho**

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| El sabio solicita como premio granos de trigo para su tablero | <input type="radio"/> |
| El sabio explicó la última enseñanza al joven príncipe.       | <input type="radio"/> |
| El monarca quiere premiar al sabio por el invento             | <input type="radio"/> |
| Un anciano sabio llegó al palacio,                            | <input type="radio"/> |
| El sabio abrazó al príncipe y regresó a su patria.            | <input type="radio"/> |
| Los tesoreros no pueden reunir la cantidad de trigo.          | <input type="radio"/> |
| El monarca quiere que su hijo reciba la mejor instrucción.    | <input type="radio"/> |
| Sissa inventó el ajedrez.                                     | <input type="radio"/> |

**VI. Subraya la alternativa correcta**

**1. Un título más adecuado para esta lectura sería**

- |                          |                            |
|--------------------------|----------------------------|
| a) Los grandes inventos. | b) El origen del ajedrez.  |
| c) Juegos recreativos    | d) El ajedrez y sus reglas |

**2. El ajedrez es un juego que para realizarlo necesita de:**

- |                            |                               |
|----------------------------|-------------------------------|
| a) Esfuerzo y valentía.    | b) Concentración y reflexión. |
| c) Raciocinio y habilidad. | d) b y c son correctas        |

### 3. ¿Qué hubiera ocurrido si el joven príncipe no aprendía rápido las enseñanzas?

- a) Sissa no habría inventado el ajedrez.                      b) Un anciano sabio llegó al palacio.  
 c) El monarca no demostraba su poder.                      d) El sabio no daría enseñanzas.

### VII. Une con una línea la enseñanza con su significado

Nunca te dejes engañar

- Piensa, reflexiona antes de actuar.

por las apariencias.

1. No tomes decisiones de modo precipitado.

- En el futuro aprenderás de tus éxitos y de tus fracasos

2. A partir de hoy aprenderás de tus propios aciertos y errores.

- No confíes fácilmente en las personas, te pueden hacer daño.

3. Nunca te dejes engañar

- Piensa, reflexiona antes de actuar.

Por las apariencias.

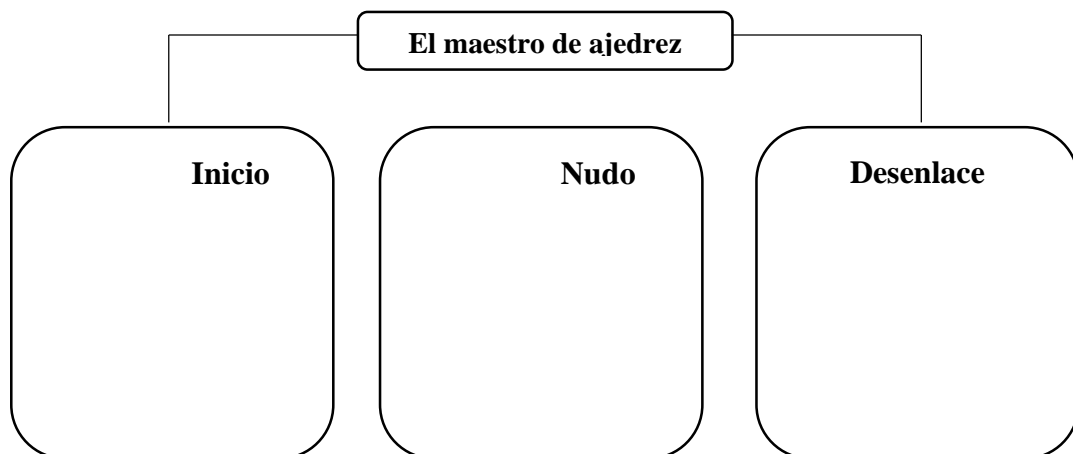
4. No tomes decisiones de modo precipitado.

- En el futuro aprenderás de tus éxitos y de tus fracasos

5. A partir de hoy aprenderás de tus propios aciertos y errores.

- No confíes fácilmente en las personas, te pueden hacer daño.

### VIII. Completa el esquema



**IX. Piensa y opina**

a) ¿Crees que la labor del maestro influye en la vida futura de un alumno? ¿Por qué?

---

---

---

b) ¿Qué opinas del maestro de esta lectura?

---

---

c) ¿Crees importante no dejarse engañar por la apariencia? Explica

---

---

d) ¿Qué valores encuentra en la lectura?

---

---



### Apéndice E. Test para Determinar Síntomas de Déficit de Atención

Nombre del alumno: .....

Grado: ..... Sección: .....

0 = Nunca

1 = A veces

2 = Siempre

3 = Casi siempre

	0	1	2	3
<b>I. Inatención y distracción</b>				
Presta poca atención a actividades poco interesantes.				
Tiene dificultad para completar tareas				
Sueña despierto.				
Se distrae fácilmente.				
Recibe apodos como elevado y soñador				
Se ocupa de muchas actividades, pero cumple pocas				
Comienza con entusiasmo, pero termina con apatía				
<b>II. Impulso</b>				
Es excitable				
Tiene una baja tolerancia a la frustración				
Actúa antes de pensar				
Es desorganizado				
Tiene poca habilidad para planear				
Realiza muchos cambios de una actividad a otra				
Se le dificultan los trabajos en grupo				
Requiere mucha supervisión				
Se ve envuelto constantemente en problemas por acción				
Con frecuencia interrumpe conversaciones				
<b>III. Problemas de actividad</b>				
<b>A. Hiperactividad</b>				
Se ve agitado e inquieto				
Duerme poco				
Habla mucho				
Se la pasa saltando, corriendo y trepando				
Tiene un sueño agitado. Patea y se mueve mucho				

No permanece sentado por mucho tiempo en clase				
<b>B. Inactividad</b>				
Padece de somnolencia				
Sueña despierto				
Se le dificulta completar tareas				
Presta poca atención				
Le falta capacidad de liderazgo				
<b>IV. Inconformidad</b>				
Desobedece con frecuencia				
Discute				
No acata los comportamientos aceptados socialmente				
Olvida las cosas				
Utiliza deliberadamente sus olvidos como excusa				
<b>V. Atención</b>				
Necesita ser el centro de atención con frecuencia				
Formula preguntas o interrumpe constantemente				
Se irrita y molesta a sus hermanos, compañeros y adultos				
Se comporta como el payaso de la clase				
Usa malas palabras para atraer la atención				
Se involucra en otros comportamientos negativos para llamar la atención				
<b>VI. Inmadurez</b>				
Su comportamiento y sus respuestas son de un niño menor				
Su desarrollo físico es demorado				
Prefiere estar con niños menores y su relación es mejor				
Sus reacciones emocionales son inmaduras con frecuencia				
<b>VII. Problemas motores y de conocimiento</b>				
Logra un menor desarrollo en sus actividades				
Pierde libros, tareas, etcétera				
1. Tiene problemas de memoria y procesamiento auditivo				
2. Tiene problemas de aprendizaje				
Hace sus tareas de forma incompleta				

Completa su trabajo académico muy rápidamente				
Completa su trabajo académico muy lentamente				
Escribe sus trabajos de manera desordenada y mala letra				
Tiene poca memoria para direcciones y rutinas de aprendizaje				
<b>VIII. Dificultades emocionales</b>				
Cambia de estado de ánimo de manera fácil e impredecible				
Presenta altos niveles de irritabilidad				
No reacciona fácilmente al dolor y al peligro				
Se excita fácilmente y es difícil de calmar				
Tiene baja tolerancia a la frustración				
Le dan pataletas con frecuencia				
Vive de mal humor				
Tiene baja autoestima				
<b>IX. Pobres relaciones</b>				
Golpea, muerde o pateo a otros niños				
Tiene dificultades para seguir reglas sociales y de juego				
Rechaza o evita a sus semejantes				
Evita actividades en grupo. Es solitario				
Hace bromas excesivas a sus compañeros y hermanos				
Dirige a los otros niños				
<b>X. Problemas en las relaciones familiares</b>				
Tiene frecuentes conflictos familiares				
Sus encuentros sociales son poco placenteros				
Sus padres lo regañan porque no hace nada bien				
Sus comidas son poco satisfactorias				
Discusiones con sus padres por incumplir con sus deberes				
Se mantiene estresado por problemas sociales y académicos				
Sus padres se sienten frustrados, enojados, impotentes				
Su mamá le destina mucho tiempo a sus tareas y desatiende a los otros miembros de la familia				