

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**  
**Enrique Guzmán y Valle**  
**Alma Máter del Magisterio Nacional**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**El nivel de atención y la velocidad lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción**

**N° 5003 - Callao**

**Presentada por**

**Delia Cecilia SERPA BEJARANO**

**Asesor**

**Aurelio Julián GÁMEZ TORRES**

**Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación  
con mención en Problemas de Aprendizaje**

**Lima - Perú**

**2016**

**El nivel de atención y la velocidad lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción**

**N° 5003 - Callao**

A mis familiares, por su apoyo incondicional  
durante estos años que dediqué a mi  
postgrado.

Sin ellos nada podría haber logrado.

### **Reconocimientos**

A mis alumnos: Por su dedicación al estudio, y por querer ser algo más en la vida.

A ellos mi reconocimiento muy especial.

A la UNE, mi nueva Alma Máter:

Por sus enseñanzas, que han hecho de mí una maestra más dedicada.

## Tabla de contenidos

Carátula	i
Título	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimiento	iv
Tabla de contenidos	v
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	xi
<b>Capítulo I. Planteamiento del problema</b>	<b>13</b>
1.1 Determinación del problema	13
1.2 Formulación del problema	17
1.2.1. Problema general	17
1.2.2. Problemas específicos	17
1.3 Objetivos: general y específicos	17
1.3.1. Objetivo general	17
1.3.2. Objetivos específicos	17
1.4 Importancia y alcance de la investigación	17
1.5 Limitaciones de la investigación	18
<b>Capítulo II. Marco teórico</b>	<b>19</b>
2.1 Antecedentes de la investigación	19
2.1.1. Antecedentes internacionales	19
2.1.2. Antecedentes nacionales	22
2.2 Bases teóricas	24

2.3	Definición de términos básicos	71
	<b>Capítulo III. Hipótesis y variables</b>	<b>78</b>
3.1	Hipótesis	78
3.1.1.	Hipótesis general	78
3.1.2.	Hipótesis específicas	78
3.2	Variables	78
3.3	Operacionalización de variables	79
	<b>Capítulo IV. Metodología</b>	<b>80</b>
4.1	Enfoque de la investigación	80
4.2	Tipo de investigación	80
4.3	Diseño de investigación	80
4.4	Población y muestra	81
4.4.1	Población	82
4.4.2	Muestra	82
4.5	Técnicas e instrumentos de recolección de información	83
4.6	Tratamiento estadístico	89
	<b>Capítulo V. Resultados</b>	<b>91</b>
5.1.	Validez y confiabilidad de los instrumentos	91
5.2.	Presentación y análisis de los resultados	93
5.3.	Discusión de los resultados	99
	Conclusiones	102
	Recomendaciones	103
	Referencias	104
	Apéndices	110

**Lista de tablas**

Tabla 1. El nivel de velocidad de lectura	88
Tabla 2. Baremación de los niveles de atención	91
Tabla 3. Niveles de atención de los niños del Sexto Grado de Primaria Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción del Callao	93
Tabla 4. Distribución de las categorías porcentuales de los niveles de atención de niños del Sexto Grado de Primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 del Callao	94
Tabla 5. Test de velocidad lectora	95
Tabla 6. Distribución de Frecuencias Velocidad de Lectura	96
Tabla 7. Distribución de frecuencias. Velocidad Lectora. Por sexo	97
Tabla 8. Interpretación de los coeficientes de correlación rho de Spearman	98

**Lista de figuras**

Figura 1. Distribución de los niveles de atención de niños del Sexto Grado de Primaria de la I. E. Virgen de la Inmaculada Concepción del Callao.	95
Figura 2. Diagrama de grupos según velocidad lectora	97
Figura 3. Distribución de frecuencias. Velocidad lectora-Por sexo	98

## Resumen

En la investigación titulada *El nivel de atención y la velocidad lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao*. La investigación se realizó con una muestra de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 del Callao. El objetivo principal fue determinar si existía alguna relación entre el nivel de atención y la velocidad lectora en los niños del sexto grado de primaria. Se utilizó para medir el nivel de atención, el test de Percepción de diferencias de L.L. Thurstone y adaptado por M. Yela. Para medir el nivel de Velocidad Lectora se utilizó el Test de Velocidad Lectora de Juan Antonio María Candón (España). Luego de procesar la información obtenida de los instrumentos se ha concluido que existe una relación significativa entre la velocidad lectora y el nivel de atención porque la correlación es moderada,  $\rho=0,579$  ( $p<0,003$ ), que el nivel de velocidad lectora de los estudiantes es adecuado o regular, pues un 88%, posee una velocidad lectora de acuerdo a su edad y a su grado de estudios y el nivel de atención que poseen los niños es medio o regular, con un 76% de la muestra.

Palabras clave. Nivel de atención, Velocidad Lectora

### **Abstract**

In the research entitled *The level of attention and reading speed in the sixth grade students of the Educational Institution Virgen de la Inmaculada Concepción No. 5003 - Callao*. The research was carried out with a sample of the Educational Institution Virgen de la Inmaculada Concepción No. 5003 of Callao. The main objective was to determine if there was any relationship between the level of attention and the reading speed in the children of the sixth grade of primary school. It was used to measure the level of attention, the Perception of differences test of L.L. Thurstone and adapted by M. Yela. The Reading Speed Test of Juan Antonio María Candón (Spain) was used to measure the level of Reading Speed. After processing the information obtained from the instruments, it was concluded that there is a significant relationship between the reading speed and the attention level because the correlation is moderate,  $\rho = 0.579$  ( $p < 0.003$ ), than the reading speed level of the students it is adequate or regular, since 88% have a reading speed according to their age and level of education and the level of attention children have is average or regular, with 76% of the sample.

**Keywords.** Level of attention, Reading Speed

## Introducción

Pienso que todos estamos de acuerdo que la lectura, es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos. El enseñar a leer es uno de los objetivos fundamentales de la escuela y es ésta, quien se debe responsabilizar en gran parte por fomentar la lectura de textos y por promover el desarrollo de la comprensión lectora. Con este objetivo es necesario profundizar en los contenidos sobre los textos, así como técnicas y estrategias aplicadas en actividades escolares que puedan facilitar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes.

Por otra parte, y que debe ser considerado elemento muy importante por los maestros en su trabajo con los niños, adolescentes o jóvenes, es la atención. Este factor es un mecanismo que posee el ser humano para poder discriminar, entre los miles de estímulos que percibe, aquellos que son relevantes y necesarios para él.

El nivel de atención no debe sobrepasar unos límites máximos, que producirían cansancio o fatiga, ni unos mínimos que concluirían en aburrimiento y distracción. El alumno requiere de un grado de atención para la adquisición del aprendizaje. La disminución de la atención en el proceso de aprendizaje es una señal de aviso de fallos ó problemas en el proceso, repercutiendo de forma muy importante en la eficacia del aprendizaje.

Estas son las razones principales, por las cuales me propuse realizar la investigación, la de verificar si existe alguna relación entre estos dos temas, la lectura y la atención. Habiendo sido definido el campo, los temas específicos aparecieron casi por defecto, es decir, de manera automática, estos serían entonces, la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes con los estaba trabajando, es decir, niños del 6° Grado de Primaria.

Sabía que la tarea sería ardua, pero, desde un inicio me sentí fascinada con esta temática y me sentí muy cómoda al ejecutar las diferentes etapas del trabajo, pues sabía que los resultados servirían en mucho, a mí, como docente responsable de estos niños, de su buena formación, no solo en prepararlos y darles conocimiento sino desarrollar esas capacidades que un buen ciudadano y sobre todo pensando que al formarlos mejor, su futuro como estudiantes, en secundaria y posteriormente, en una institución universitaria, ellos se recordarían de mi como la profesora que estuvo siempre preocupada por darles un futuro promisor sobre la base de una formación básica de la mejor calidad.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema

#### 1.1. Determinación del problema

Estudiar de manera eficiente no se relaciona solamente con la comprensión lectora, sino también con la velocidad de lectura. Uriarte (2004) señala que el secreto para leer consiste en dominar dos velocidades: la lenta-reflexiva, para los pasajes de mucha dificultad, y la veloz-activa, para el cuerpo general del texto. Aunque existen técnicas para desarrollar la lectura veloz, esta se consigue con la práctica, leyendo varias palabras a la vez y obviando información que se sobrentiende o que ya se conoce (Fuentes, 1999).

Algunas recomendaciones para leer con mayor velocidad son realizar prelecturas, autoevaluarse acerca de la comprensión de lo leído, practicar rapidez con los ojos y disminuir la duración de las pausas de fijación (Calero, 1992).

Debe considerarse en este aspecto que las fijaciones ocupan el 90 o 95 % del tiempo de lectura, con una duración media de 259 milisegundos, pero que puede aumentar en función de la dificultad del texto (Vallés, 2005). Los movimientos sacádicos de los ojos están presentes durante la lectura y son responsables, en parte, de que estos se fatiguen; por ello, durante la lectura se recomienda practicar gimnasia ocular por breves periodos (Uriarte, 2004).

Del mismo modo, la lectura veloz requiere de mayor grado de concentración, visión global y un alto índice de comprensión (Calero, 1992). Las correlaciones entre la comprensión lectora y la velocidad de lectura no son lineales, sino más bien curvilíneas: no ocurre que a mayor velocidad de lectura haya mayor comprensión, sino que cuando hay muy poca velocidad de lectura es menor la comprensión pero, al mismo tiempo, esta disminuye considerablemente cuando la velocidad es mayor. A pesar de ello, la

correlación entre la velocidad lectora y la comprensión es de 0,7 o más (Escoín y Mascuñán, 1993).

De hecho, el mejor predictor de las dificultades de la comprensión lectora es la velocidad de lectura. Por otro lado, las ventajas de la lectura veloz son la mayor comprensión, el ahorro de tiempo y una mayor concentración (Alexus, 2007).

Considerando que un estudiante debe leer abundante información, la lectura veloz es una necesidad más que un lujo; de ahí que su utilidad en el nivel de enseñanza básica sea muy beneficiosa. La velocidad lectora se mide en palabras leídas por minuto; este cálculo se obtiene contando los minutos y segundos que demora una persona en leer determinado número de palabras. Los textos utilizados para valorar la velocidad lectora versan por lo general sobre contenidos simples.

Aunque la velocidad lectora depende del tipo de lectura que se realiza, no existe consenso respecto a la tipología de esta práctica. Uriarte (2004) propone distinguir tres clases: la lectura informativa, la recreativa y la lectura profesional. Sin embargo, los textos usados para calcular la velocidad lectora son de tipo informativo o recreativo.

Un buen nivel de lectura es de 230 a 260 palabras por minuto (ppm) (Escoín y Mascuñán, 1993). Sin embargo, los estudiantes con dificultades para la lectura, tienen una velocidad de 70 ppm. Esto es así porque el lector lento tiene una capacidad limitada de decodificación e interpretación, lo cual disminuye su destreza para retener las palabras que conducen al significado. En ese sentido, algunas de las dificultades para leer tienen su origen en el desarrollo neuropsicológico. Estas dificultades se manifiestan en una baja velocidad de lectura que persistirá durante la educación secundaria e incluso hasta la superior, lo que puede, a su vez, manifestarse en un bajo rendimiento académico (Bravo, Bermeo, Pinto, y Oyarzo, 1998). La velocidad lectora, al igual que la comprensión, se adquiere de manera progresiva.

Por ejemplo, al finalizar el segundo grado de primaria los alumnos de educación básica regular en el Perú deben leer, en promedio, 60 ppm; al finalizar el tercer grado deben ser capaces de leer 90 ppm; al final del cuarto grado la velocidad lectora ideal es 110 ppm; al final del quinto año, 130 ppm; en sexto, 160 ppm. Al pasar a secundaria, la velocidad lectora alcanza las 180 ppm en primero de secundaria; en el último año de secundaria, 190 ppm (Vega y Alva, 2008). A partir de cierta edad la velocidad de lectura disminuye, aunque no en todos los casos. Sería en la vejez cuando la velocidad del procesamiento de la información decrece, sobre todo en aquellas personas que tienen deterioro cognitivo leve (Valencia, Morante, y Soto, 2011).

Dado que en la lectura intervienen diversos procesos cognitivos, parece admisible pensar que la velocidad de lectura puede estar relacionada con la inteligencia. Sin embargo, si bien en nuestro medio la comprensión lectora es un tema abundantemente estudiado (Yaringaño, 2009), la velocidad de lectura no ha recibido la misma atención. Es por esta razón que se desea realizar un estudio entre la posible relación entre las variables:

- Velocidad lectora
- Nivel de atención

Este es un tema que reviste suma importancia entre los estudiantes, ya que deben de leer una buena cantidad de información. Uno de los trabajos dedicados a este tema es el de Alarcón que data de más de 50 años (Alarcón, 1956).

La lectura veloz se puede desarrollar con la práctica. No obstante, es importante aclarar que la práctica cotidiana no llevará necesariamente a un nivel de velocidad de lectura muy superior como, por ejemplo, el del americano Sean Adam, quien ostenta el récord mundial de velocidad de lectura al ser capaz de leer 4550 ppm. Para ello hace falta, en la mayoría de los casos, seguir cursos de lectura veloz. Los primeros cursos de esta

naturaleza fueron seguidos por pilotos de la Real Fuerza Aérea (de las Fuerzas Armadas Británicas) a inicios del siglo XX. Evelyn Wood fue una pionera en este campo: descubrió que con el entrenamiento adecuado los ojos pueden moverse muy rápido, hasta 400 ppm (Vega y Alva, 2008). Hoy en día diversas empresas privadas, a nivel mundial, ofrecen entrenamiento en técnicas de lectura veloz; los estudiantes universitarios constituyen su principal mercado. En ese sentido, según la carrera que estudien, los universitarios tienen diversas habilidades para la lectura. De manera tradicional se ha sostenido la idea de que los estudiantes de ingeniería tienen menos habilidades e intereses para la lectura en comparación con estudiantes de carreras de letras. Esta idea puede tener cierta base, por ejemplo, Miljánovich y sus colaboradores encontraron que los estudiantes de Humanidades obtienen mayores puntajes en las correlaciones entre las pruebas de procesamiento de información y rendimiento académico (Miljánovich et al., 2005).

Aunque estas diferencias pueden deberse a la exigencia académica, también puede que intervengan diversas variables psicológicas como los estilos de aprendizaje, la inteligencia, entre otras. Precisamente, dado que la rapidez del procesamiento mental es un elemento de la comprensión y la inteligencia, es importante que los alumnos practiquen lectura rápida (Vega y Alva, 2008). Sin embargo, no existen estudios sobre la velocidad lectora en relación con la inteligencia. Al respecto, Bravo ha reportado que entre niños con retraso lector y niños normales hay diferencias en la velocidad de decodificación, de modo que en los lectores retrasados hay un funcionamiento más lento de la memoria semántica (Bravo, 1985).

De acuerdo a las consideraciones expuestas, queremos responder a las siguientes interrogantes:

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

PG. ¿Existe alguna relación entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao?

### **1.2.2. Problemas específicos**

PE1. ¿Cuál es nivel de velocidad lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao?

PE2. ¿Cuál es el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao?

## **1.3. Objetivos: General y específicos**

### **1.3.1. Objetivo general**

OG. Determinar si existe alguna relación entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

OE1. Determinar el nivel de velocidad lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

OE2. Determinar el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

## **1.4. Importancia y alcance de la investigación**

### **Importancia**

La importancia de esta investigación radica en que se podrá determinar si existe y

cuál es la relación entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

Creemos que este estudio es de suma importancia, ahora que los centros de educación básica están cuidando todos los aspectos de la formación de los educandos y la formación de éstos debe hacerse, no sólo teniendo en cuenta qué contenidos deben aprender para poder luego transmitirlos, sino considerar todos los aspectos, como los afectivos y psicológicos que pudieran mejorar la calidad de su formación.

### **1.5. Limitaciones de la investigación**

**Limitación teórica.** - En las bibliotecas: no hemos podido gozar de la atención en el horario programado, por el factor del trabajo que desempeñamos y además, éstas quedan lejos de nuestro domicilio y centro de trabajo, y por otro lado, las bibliotecas de las instituciones superiores privadas de Lima, brindan acceso muy restringido.

**Limitación temporal.**- El factor tiempo se refiere a que la investigación se desarrolló con bastante restricción en el tiempo, por muchos motivos, como suspensión de labores, actividades no programadas con anticipación y otros imprevistos.

**Limitación metodológica.**- La subjetividad que muchas veces le damos al interpretar los resultados estadísticos, por la complejidad de la información y procedimientos y sobre todo por el cuidado que se debe tener al exponer este tipo de información.

**Limitación de recursos.**- Una de las limitaciones de mayor consideración ha sido el factor económico ya que el trabajo de investigación ha sido financiado en su totalidad por la tesista.

## Capítulo II

### Marco teórico

#### 2.1. Antecedentes de la investigación

Se han encontrado algunos estudios relacionados con nuestras variables, por ejemplo:

##### 2.1.1. Antecedentes internacionales

González (2006) en su tesis: *Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases*. Los resultados de los análisis estadísticos han establecido las conclusiones siguientes:

Los maestros de las escuelas públicas y las escuelas privadas de San Juan, Puerto Rico presentan un conocimiento moderado sobre el trastorno con déficit de atención con hiperactividad.

Al realizar el análisis descriptivo entre ambas escuelas, públicas y privadas, los datos reflejaron un conocimiento bueno TDAH.

Se pudo confirmar que los maestros de escuela pública, así como los maestros de escuela privada, si un estudiante es diagnosticado con el trastorno de déficit de atención, un síntoma que se manifiesta en estos niños, indica interferencia con su desempeño académico y sus habilidades. Valdizán (2005) confirma estos hallazgos del estudio al indicar que el TDAH no sólo afecta al área académica, si no que suele ser, muy a menudo, objeto de consulta médica; y puede afectar también, las relaciones con los padres, con los amigos, el autoconcepto, la autoestima, el estado anímico, el humor e incluso, a veces, la propia salud.

La opinión de los maestros de las escuelas públicas como de las escuelas privadas indicaron que estos creen que el TDAH es un trastorno que se inicia en alguna etapa de la vida en específico, y afirmando que la etapa comenzaba desde edad temprana.

Los maestros de las escuelas públicas, así como los maestros de las escuelas privadas, indicaron que el TDAH es un trastorno que es ocasionado por un mal funcionamiento neurobiológico. Por otra parte, estudios han demostrado que los padres de niños hiperactivos manifiestan patrones de estrés. Es ampliamente conocido que esta condición afecta las cualidades de las prácticas de crianza (Barkley, 2000 y Winsler, 1998).

Han sido poco estudiados los efectos entre las interacciones de los maestros con niños hiperactivos. Los estudiantes con TDAH tienen efectos sobre sus maestros. Los niños con TDAH exhiben una variedad de comportamientos en el salón de clases que puede interrumpir seriamente el proceso de enseñanza e impedir su propio proceso de aprendizaje, incluyendo comportamientos que nada tienen que ver con la tarea que se realiza y verbalizaciones fuera de lugar (Green, et. al., 2002). Además, esas dificultades afectan la manera en la cual los estudiantes son percibidos por sus maestros. Estos resultados sugieren la importancia de adiestrar e informar a los maestros (Green, et. al., 2002).

La investigación demostró que los maestros de escuela pública, así como los de escuela privada, consideran que en la actualidad se sabe que el TDAH tiene un carácter hereditario. Este dato es confirmado por Castellanos (2005) en un estudio donde indican que los niños que padecen el trastorno a menudo poseen cerebros ligeramente más pequeños y menos maduros que otros niños sin el trastorno. El tamaño menor del cerebro de niños diagnosticados con el TDAH no es un hallazgo nuevo.

Los resultados demuestran que existe relación significativa entre el reactivo que establece que una mayoría de los niños diagnosticados con TDA también son diagnosticados con impulsividad y/o hiperactividad y la variable escuela pública y escuela privada.

Se obtuvo una correlación significativa entre el reactivo que establece que el déficit de atención es más frecuente en el género masculino y las escuelas públicas y privadas.

Otro reactivo en el que se encontró correlación significativa es el que establece que un niño con el TDAH puede afectar a su familia de diversas maneras; normalmente, la rutina familiar es difícil de mantener debido a que el comportamiento del niño es desorganizado e impredecible.

En relación a la actitud de los maestros hacia el TDAH se llegó a la conclusión de que casi una cuarta parte de los maestros de las diferentes escuelas, públicas y privadas, del Área Metropolitana de San Juan, Puerto Rico, reflejan una actitud de aceptación hacia los estudiantes con TDAH; aunque un 35 por ciento de los maestros presentó una actitud de rechazo hacia estos estudiantes. Fowler (1995) dice que el TDAH ha sido caracterizado como una discapacidad que depende del ambiente, las personas importantes en la vida de estos niños necesitan entender que surgirán o disminuirán dificultades en relación a las demandas y expectativas ambientales. A menudo surgen problemas en los ambientes donde se espera que los niños sean vistos, pero no escuchados, donde deben poner atención o utilizar autocontrol.

Cuando el niño con TDAH no satisface estas expectativas, tratamos de cambiar la conducta del niño, en lugar de modificar el ambiente, incluyendo nuestras acciones y reacciones. Los padres y maestros deben conocer los síntomas del TDAH y cómo estos impactan la habilidad del niño en su funcionamiento en el hogar, escuela y en situaciones sociales. Schunartz, (1996) señala que los cambios en la estructura social y educativa requiere de los educadores un análisis ponderado y la implantación de prácticas apropiadas, para aumentar y fomentar la participación de los padres en las experiencias educativas de sus hijos. Es necesario, por lo tanto, la planificación, análisis y la búsqueda de alternativas por parte de los maestros y un esfuerzo real por integrar a los padres

en todas las actividades escolares de sus hijos. Ruiz (1987) indica que si el niño percibe que sus padres lo quieren, que respetan sus ideas y lo reconocen como un ser importante, existe una alta probabilidad de que el comportamiento de éste en la escuela sea el esperado por los adultos.

Hostos (1965) en su libro *Moral social*, argumenta que la familia es el forjador del carácter en el niño pues a través del hogar que adquiere experiencias de formación y aprende a ser persona. En el seno de la familia es donde el niño evoluciona como individuo. Cuando los adultos responsables del niño comprenden la naturaleza del desorden, sus causas y efectos; entonces, es cuando mejor preparados están para imponer controles y para estructurar las situaciones ambientales. De esta manera el niño con TDAH es capaz de controlar en mejor forma sus impulsos, regular su actividad física, aceptar la ayuda necesaria y manejar en forma efectiva todas sus problemáticas. A través de la comprensión del desorden, es que el adulto logra cambiar en gran manera las consideraciones muchas veces erróneas que tiene sobre la conducta del niño.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

Arias (2014) en su investigación: *Velocidad de lectura en estudiantes de Ingeniería* publicado en la Revista de Investigación en Psicología. En esta investigación se tuvo por objetivo determinar la relación entre la inteligencia y la velocidad de lectura. Para ello se tomó una muestra de 175 estudiantes universitarios del primer semestre de dos carreras de Ingeniería en una universidad privada en Arequipa), y se utilizó el test de matrices progresivas de Raven, así como la prueba de habilidades para la velocidad lectora de Uriarte. Los datos confirman una relación positiva y significativa entre la capacidad intelectual y la velocidad lectora ( $r = 0.509$ ,  $p < 0.000$ ).

Araníbar (2012) en su tesis *Déficit de Atención con o sin Hiperactividad en alumnos del nivel primario de una Institución Educativa de Ventanilla Callao*. USIL

La investigación, ha permitido conocer las características del Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, (TDAH). La muestra fue intencional y estuvo constituida por los alumnos del nivel primario de ambos sexos del primer al sexto grado, de una Institución Educativa de Ventanilla con edades entre 6 y 14 años y que evidenciaban características del TDAH. El instrumento utilizado fue el cuestionario de Keith Connors creado en 1969 (versión abreviada). Se encontró que el trastorno por déficit de atención TDAH se presentaba con mayor frecuencia en varones, entre los 6 a 7 años, mientras que en las mujeres se halló una leve sospecha. Es probable que la falta de concentración y la incapacidad de enfocar la atención, en los varones con TDAH, pudiera dificultar el logro de los aprendizajes más que en las mujeres con sospecha de TDAH.

Borja (2012) en su tesis *Niveles de atención en escolares de 6-11 años de una Institución Educativa Primaria del distrito de Ventanilla*, que presentó en la Universidad San Ignacio de Loyola para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Psicopedagogía de la Infancia, llegó a las siguientes conclusiones :

La muestra total presenta mayores porcentajes en los niveles de atención media con porcentajes significativos de atención baja. Existe una tendencia progresiva en los niveles de atención de los educandos de la muestra.

La muestra de los niños de seis años, se encuentra polarizada, en donde los mayores porcentajes se encuentran en los niveles altos y bajos de atención. Los niños de siete años presentan un nivel de atención medio, pero se observa también un porcentaje significativo de niveles bajos de atención.

En relación a la muestra de los niños de ocho años, se observó que presentan una distribución mucho más armónica, con niveles más homogéneos en los niveles de atención.

La muestra de los niveles de atención en los niños de nueve años permite observar niveles de atención polarizados, donde los mayores porcentajes se encuentran en los niveles altos y bajos.

Los niveles de atención en los niños de diez años se encuentran en su mayoría concentrados en los niveles medios, aunque los niveles inferiores de atención son muy altos.

Los niños de once años presentan en mayores porcentajes niveles de atención medio, sin embargo también se observan porcentajes significativos de niveles bajos de atención.

## **2.2. Bases Teóricas**

### **La lectura y su importancia**

La lectura en opinión de Isabel Solé, es un proceso interactivo en el que quién lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados (Citado en Lomas, 2009 : 119). La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos. El enseñar a leer es uno de los objetivos fundamentales de la escuela y es ésta, quien se debe responsabilizar en gran parte por fomentar la lectura de textos y por promover el desarrollo de la comprensión lectora. Con este objetivo es necesario profundizar en los contenidos sobre los textos, así como técnicas y estrategias aplicadas en actividades escolares que puedan facilitar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes.

## **La comprensión lectora una competencia básica**

En buena medida los conocimientos que adquiere un estudiante le llegan a través de la lectura. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la primaria hasta la educación postgraduada, se necesita leer una variedad de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en los contenidos, sino en la cantidad, estilo y propósitos de la lectura. Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector (Huerta, 2009 : 2).

La OCDE, señala que el concepto de comprensión lectora retomada por muchos países, es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE, que la formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado.

La comprensión lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

El proyecto “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora” (PIRLS) siglas en inglés, (2006) perteneciente a la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) siglas en inglés, evalúa las capacidades lectoras de los estudiantes y afirma que la lectura tiene como finalidad entender cómo es el mundo y cómo ha sido y por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen, y que los

lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción (Citado en Pérez, 2007 : 28).

La lectura es un concepto importante dentro del proceso de la comprensión lectora, Echevarría (2006), comenta que en la actualidad se conceptualiza a ésta como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lo lee. La lectura es un proceso complejo y coordinado que incluye operaciones preceptuales o regular, lingüístico y conceptual, y los lectores a su vez también representan los conceptos y los hechos que se describen en el texto (Bello, 2006: 9).

Los lectores no solo se interrelacionan con la información dentro de una oración, sino también con información de proposiciones sucesivas utilizando las relaciones semánticas y referenciales que se encuentran en el texto. Para Solé (1992) leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto. Desde el punto de vista de Quispe Santos, la capacidad de comprender nos acompaña durante toda nuestra existencia y representa una de las expresiones más significativas del conocimiento humano.

Gracias a ella disfrutamos de las bondades de la ciencia y la tecnología, los goces del arte y todas las humanidades, hasta nuestro entorno histórico, económico y sociocultural variado que nos toca significar. Sin embargo, no siempre adquirimos las suficientes competencias en comprensión lectora, debido probablemente a que los sistemas educacionales no se aseguraron de las mismas. Así lo reflejan las pruebas aplicadas en nuestros sistemas escolares, en los países en desarrollo y los que se encuentran en vías del mismo, sobre todo aquellos países que reflejan ciertas deficiencias en asegurar una

educación de calidad en los primeros años de escolaridad. Comprensión es una palabra definida por el Diccionario de la Lengua Española (2010) en su 22ava edición, como la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

El Programa PISA puesto en marcha en 1997 por la OCDE, define a la comprensión lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (Pérez, 2007: 27).

Para Marcela Manuale (2007), la comprensión es un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades de comprensión como la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización (17). Una conceptualización más sobre comprensión lectora, es la de Isabel Solé (2006) quien afirma que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tenga delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que más se podrían señalar como el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura. Sin embargo, antes de continuar debemos explicar que se entiende por conocimientos previos o esquemas de conocimiento (34).

A lo largo de la vida gracias a la interacción que mantenemos con los demás, y en particular con aquellos con los que pueden desempeñar con nosotros un rol de educadores, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio como los valores, sistemas conceptuales, ideologías, sistemas de comunicación y procedimientos. Los esquemas de conocimientos según Coll (1983) pueden ser más o menos elaborados, mantener mayor o menor número de relaciones entre sí, presentar un grado variable de

organización interna, representan en un momento dado en nuestra historia nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable (Citado en Solé, 2006 : 34).

Ausubel (1983) en su libro *Psicología Educativa* un punto de vista cognoscitivo, menciona que la comprensión lectora se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. Una de las dificultades que se percibe al enlazar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos, es que el lector no lee con la finalidad de ampliar sus conocimientos, los cuales se disponen en la lectura a partir de un texto dado, por lo tanto, esto impide que pueda almacenarlos y disponer de ellos en el momento indicado.

David Cooper (1998), presenta otra definición de comprensión lectora en la que considera a ésta como el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen, es decir es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. (19). Él mismo explica tres aspectos esenciales en la comprensión lectora. El primer de ellos se refiere a la naturaleza constructivista de la lectura, para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto dándole significados e interpretaciones personales mientras lee. La comprensión resulta ser un producto final de todo acto de lectura en el que se distinguen dos momentos fundamentales: el proceso de leer, durante este acto el lector está tratando de darle sentido al texto; y el segundo momento es la finalización del acto de leer, en este momento se está ante la comprensión como producto ya que es el resultado del proceso de leer.

El proceso de interacción con el libro, es el segundo aspecto que destaca Cooper (1998) en la comprensión lectora y hace referencia a la persona que empieza a leer un

texto, no se acerca a él de forma carente de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados de manera directa e indirectamente con el tema del texto. En otras palabras el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influyen sobre los significados que trae el texto. Según Cooper la naturaleza de la lectura es interactiva, ya que el texto no posee significados, sino que estos emergen de la interacción entre lo que propone el texto y lo que el lector aporta al texto (Citado en Khemais, 2005: 3). El tercer aspecto de la comprensión lectora como un proceso estratégico, en donde el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer o el tipo de texto. Es decir el lector acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo que necesite (Citado en Khemais, 2005: 4). Con todo esto, la comprensión lectora es una construcción de conocimientos que se tiene que enseñar y aprender de manera formal e informal, sistemática o deliberada a través de un proceso continuo como lo explicaban los teóricos en los párrafos anteriores.

Para entender esta construcción iniciaré con la conceptualización del término aprendizaje como proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultados del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede estar analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje.

El cognoscitivismo es un paradigma complejo y difícil de tratar porque involucra a un conjunto de corrientes que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de los conocimientos así como de otros procesos o dimensiones relacionados con éstos (memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros) asumiendo que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades y en sus realizaciones (Beltrán, 1989). Los teóricos del paradigma utilizan como recurso básico la inferencia

dado que se trata del estudio de procesos cognitivos y de entidades no observables de manera directa (Bruner, 1998).

Además, este paradigma se encarga de estudiar los procesos de aprendizaje por los que pasa el alumno, establece que el aprendiz construye sus conocimientos en etapas, mediante una reestructuración de esquemas mentales, en donde el alumno pasa por las etapas de asimilación, adaptación, y acomodación, llegando a un estado de equilibrio, es decir es un proceso de andamiaje, donde el conocimiento nuevo por aprender debe ser altamente significativo y el alumno debe de mostrar una actitud positiva ante el nuevo conocimiento, en donde la labor básica del docente es crear situaciones de aprendizaje, es decir se debe de basar en hechos reales para que resulte significativo.

La teoría de la psicología genético-cognitiva, cuyos representantes son Piaget, Bruner, Inhelder y Ausubel, establecen cuatro postulados que explican el aprendizaje; en el primero, el aprendizaje es visto como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno, en el segundo, refiere a las estructuras cognitivas, que son mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio e intervienen para aprender, el tercero, establece que la vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de nivel de competencia y finaliza con un cuarto postulado que menciona que el conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento (Sacristán, 1995 : 44).

Dentro de la teoría de la psicología genético-cognitiva destaca Ausubel como representante, quien explica que aprender algo, equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una

construcción personal, subjetiva, de algo que existe, objetivamente (Solé, 2006 : 38). Para Ausubel (1983) el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (18).

Ausubel (1983), por su parte considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Él mismo, se encarga del aprendizaje escolar, que lo define como un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo, centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías (Sacristán 1995: 46-48). Para él, existen dos tipos de aprendizajes que pueden ocurrir en el salón de clases el primero que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y el segundo se refiere a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz (Díaz-Barriga, 2001 : 35-36).

El primer tipo de aprendizaje se subdivide a su vez en dos tipos; el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento mientras que los del segundo tipo, también se subdividen en aprendizajes por recepción y aprendizaje significativo. Los dos explican el proceso de aprendizaje significativo desde la perspectiva didáctica cognitiva. El aprendizaje significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados (Sacristán, 1995).

La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él. Este tipo de aprendizaje es una pieza clave en el tema de la comprensión lectora ya que los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. El aprendizaje significativo desarrolla la autonomía y el sentido crítico del alumno, mediante un proceso reflexivo y continuo. Dicho aprendizaje es personal, debido a que el carácter significativo de la nueva información depende de los intereses particulares o puntos de vista de la persona, esto refleja una disposición del estudiante en hacerse de la información y retenerla. Este tipo de aprendizaje desarrolla la creatividad, porque si la nueva información entra en conflicto con la estructura cognitiva de la persona y hay una interacción por parte de ésta en aprender, en lo posible se harán asociaciones que permitan asimilar el nuevo contenido (Moreno, 2009: 10). Las condiciones para el aprendizaje significativo son más exigentes, porque comprender es algo más complejo que memorizar. Es necesario que los contenidos como los aprendices, cumplan con ciertas condiciones para que los aprendizajes realizados por el alumno puedan incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que él ya sabe, siguiendo una lógica, con sentido y no arbitrariamente.

Moreno (2009), comparte la idea de Ausubel sobre las condiciones para el aprendizaje significativo (13).

a) El contenido propuesto como objeto de aprendizaje, debe estar bien organizado de manera que se facilite al alumno su asimilación, el establecimiento de las relaciones entre aquél y los conocimientos que ya posee. Junto con una buena organización de los contenidos, se precisa además de una adecuada presentación por parte del docente, que favorezca la atribución de significado a los mismos por el alumno.

b) El alumno debe hacer un esfuerzo por asimilarlo, es decir, que manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Debe estar motivado para ello, tener interés y creer que puede hacerlo.

c) Contar con una estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos, donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos, es decir se refiere a una base previa, suficiente para acercarse al aprendizaje en un primer momento que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender.

Para lograr lo anterior, es necesario desarrollar en los alumnos, procesos cognitivos básicos, éstos se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el pensamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación (Díaz-Barriga, 1999). Los procesos cognitivos básicos son indispensables para la ejecución de todos los otros procesos de desarrollo.

Según Coll, el diseño de todo plan encaminado a facilitar el proceso de aprendizaje, y por tanto el proceso de enseñanza a estudiar ha de apoyarse en una serie de condicionantes y presupuestos de carácter cognitivo (Citado en Rubio, 2003: 246).

a) Nivel de desarrollo operatorio: la organización y la estructura mental del alumno, en correspondencia con su estado evolutivo, hace posible o no determinados aprendizajes, así como la utilización de determinadas estrategias de estudio.

b) Nivel de conocimientos previos: el factor más influyente sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno. Los conocimientos previos son utilizados como instrumento de lectura e interpretación de lo nuevo.

c) Nivel de significación del aprendizaje: calidad e intensidad de los vínculos que se establecen entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos.

- d) Nivel de funcionalidad del aprendizaje: un aprendizaje es funcional en la medida que los conocimientos adquiridos pueden ser aplicados de forma efectiva en numerosas situaciones.
- e) Nivel de actividad requerido en el aprendizaje: se refiere a la actividad interna y no a la simple manipulación o exploración de objetos y situaciones.
- f) Nivel de memoria comprensiva del alumno: no es el nivel de teorización como simple recuerdo de hechos o situaciones, sino como memorización comprensiva, es decir la capacidad para incrementar la riqueza de los elementos y las relaciones que forman la estructura cognitiva del sujeto.
- g) Nivel meta-cognición del alumno: es el conjunto de conceptos que el alumno tiene sobre sus propias estrategias de aprendizaje y sobre los mecanismos de control para evaluar el progreso del propio aprendizaje. Los indicadores de este nivel son: la capacidad del alumno para determinar lo importante y la cantidad de tiempo necesario para asimilar el contenido a aprender.

Reconocer con rapidez las palabras escritas y construir con ellas proposiciones, conectar las ideas básicas, obtener una representación del significado global del texto, identificar la estructura textual y construir un modelo mental son algunos de los procedimientos cognitivos que los lectores ponen en juego al momento de enfrentarse a la lectura de un texto.

El reconocimiento de las palabras y construcción de proposiciones básicas es el primer paso para poder reconocer con rapidez y exactitud las palabras escritas, para esto se necesita el conocimiento del vocabulario y de la familiaridad del tema.

El reconocimiento de las palabras es un requisito para poder construir proposiciones o ideas básicas. En la conexión de las ideas básicas el lector ha de integrar la

proposición básica que ya ha constituido con las nuevas proposiciones que ha de ir construyendo, esto es con la finalidad de no perder la continuidad de la lectura.

La construcción de la idea global del texto es otro proceso cognitivo, aquí el lector integra las proposiciones básicas en proposiciones globales hasta llegar a construir una idea global del texto, el resumen interviene como actividad en este proceso. La comprensión del texto requiere la identificación de la estructura textual, es decir las partes que conforman un texto como introducción, desarrollo y conclusión, propia de la explicación, lo que facilita la construcción de ideas globales y el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre ellas dentro de la estructura explicativa. La comprensión profunda de un texto requiere construir un modelo de la situación, es decir, situar el significado del texto en el contexto de nuestra experiencia. Este proceso hace referencia a la construcción de un modelo mental o modelo de la situación, como proceso cognitivo.

### **Estrategias de enseñanza aprendizaje para un aprendizaje significativo**

Las estrategias bajo un enfoque de competencias pretenden ser una herramienta de apoyo a la labor docente. Tobón (2003) hace mención de algunos puntos en la educación, cuando se emplean estrategias desde el enfoque de las competencias, como por ejemplo el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, capacitación de los estudiantes para buscar, organizar, crear y aplicar información, autorreflexión sobre el aprendizaje en torno al qué, por qué, cómo, dónde, cuándo, con qué y comprensión de la realidad personal, social y ambiental, de sus problemas y soluciones (Citado en Rodríguez, 2007, p. 2). Una de las condiciones de la actividad educativa es que debe ser contextualizada, ya que las personas aprenden y enseñan en un determinado contexto cultural y en un universo compartido de significados, donde puedan integrarse en la explicación de los procesos de enseñanza aprendizaje las dimensiones contextuales.

En el ámbito educativo y más específicamente, en los procesos implicados en la lectura y en la comprensión de ésta, se necesita actuar de una manera más consciente, es decir, estratégicamente. Las conceptualizaciones sobre estrategias de aprendizaje han sido muy variadas, sin embargo, en términos generales gran parte de ellas coinciden en ser técnicas o procedimientos que persiguen un propósito determinado, el aprendizaje y la solución de problemas académicos y aquellos otros aspectos vinculados con ellos, como lo puede ser el de adquirir, procesar, comprender y aplicar información.

Según Monereo (1990) las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de entrenarse a situaciones-problema globales o específicos del aprendizaje (Citado en Manuale, 2007: 15).

Para Díaz-Barriga (1986), una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (12).

Mientras que para Solé, las estrategias son acciones conscientes encaminadas a lograr una comprensión eficiente (Citado en Pérez, 2007: 42). Es decir son capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la metacognición, la cual se refiere a la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación y de planificarla, y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

A partir de estas definiciones y tomando como referencia la conceptualización que hace Solé, (2006) se establece que, las estrategias de aprendizaje son habilidades desarrolladas en este caso, por nuestros estudiantes de preparatoria con la finalidad de que éstos, aprendan los contenidos de lo que leen. Las estrategias de aprendizaje desarrolladas en los estudiantes les permitirán autorregular el proceso de lectura y poder resolver los

problemas que se puedan presentar al momento de comprender un texto. El proceso de autorregulación se refiere a la construcción del conocimiento por medio de la fijación de metas, tareas de análisis, estrategias de planteamiento y por el monitoreo de su comprensión sobre los temas aprendidos.

Desde la perspectiva de la planificación, las estrategias de enseñanza pueden incluirse antes, durante o después de un contenido o en la dinámica del trabajo docente. Y así, las estrategias que anticipan al estudiante se llaman preinstruccionales y son aquellas que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender y le permite ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Las estrategias coinstruccionales que se implementan durante la formación, son las que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la enseñanza, las funciones principales de este tipo de estrategias son la detección de la información principal, conceptualización de contenidos de aprendizaje, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre los contenidos y mantenimiento de la atención y motivación (Rojas, 1999: 143). Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión y que realmente buscan el logro de la lectura. Las estrategias posinstruccionales son las que se presentan después del contenido que se va a aprender y permite al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En resumen, se pretende obtener con la implementación de las estrategias la adquisición de conocimientos de forma significativa, es decir tratando de articular el conocimiento con el desempeño de acciones, y de facilitar la flexibilidad de pensamiento en la resolución de problemas o cuestionamientos que es otro de los fines del modelo centrado en el aprendizaje y basado en competencias.

Las estrategias preinstruccionales de conocimientos previos, hojear y examinar, objetivos de la lectura y aproximación e interpretación permitirán que el estudiante utilice su conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes, además de permitirle

desarrollar expectativas adecuadas en los textos, encontrarle sentido y valor función a los aprendizajes involucrados, incluso a conocer la finalidad y alcance de las lecturas.

### **Conocimientos previos:**

En esta estrategia se exploran los conocimientos previos del lector antes de la lectura de los textos, esto constituye una actividad que permite establecer relaciones entre lo que ya se sabe y la información que se ha de adquirir.

Para Solé (2006), es preciso cuestionarnos ¿Qué se acerca de los contenidos del texto? y ¿Qué otras cosas sé que me puedan ayudar?

Para Lomas (2009), una interrogante importante que debe formularse el docente en esta estrategia es: ¿Qué saben los alumnos y cómo puedo ampliar sus conocimientos actuales?

En esta estrategia Solé (2006) plantea que el docente puede dar información general sobre lo que se va a leer, intentar relacionarla con su experiencia previa e informar sobre el tipo de texto. Considerando el punto de vista de Solé, se puede entender que el estudiante construye representaciones ideológicas, culturales, conceptuales o de valor, de acuerdo con las experiencias previas, como las interacciones con personas y situaciones.

Camacho (2007) menciona que la información en esta estrategia debe ser de tipo introductorio y contextual y que tiende a ser un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. El efecto de esta estrategia en el alumno es que hace más accesible y familiar el contenido, además de elaborar una visión global y contextual.

### **Hojear y examinar:**

Esta estrategia se considera útil para seleccionar una información determinada. El hojear un texto de manera general, según afirma Luna y Argudín (Citado en Araoz, 2010) es cuando el lector revisa el texto para obtener una idea general del contenido, es decir el lector busca una determinada información poniendo especial atención a los títulos, autores

y contraportadas que se acerquen más a lo que busca. Al hojear un texto cuidadosamente, el lector lo revisa, poniendo especial atención en la lectura del índice, títulos y subtítulos, además de identificar el autor, la casa editorial y la fecha de publicación para saber si es pertinente o no la información que se busca.

### **Objetivos de la lectura:**

Es una estrategia propuesta por Isabel Solé, en la cual es importante que el estudiante responda a las siguientes preguntas, ¿Qué tengo que leer?, ¿Para qué tengo que leer?, ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para lograr el objetivo de la lectura? (Citado en Pérez, 2007: 72). Los objetivos de la lectura están relacionados con la conciencia del estudiante en torno a las instrucciones y a la intención de la lectura. Saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora. Es decir, la actividad de lectura está dirigida por los objetivos, por lo tanto no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que leer para buscar información determinada, o leer para formar una idea global del contenido y transmitirlo a otra persona.

La estrategia de los objetivos de lectura, deja en claro que es una estrategia crucial para alumnos a la hora de la enseñanza, ya que si ellos no tienen establecidas las metas a seguir y la utilidad de las mismas, no pueden poner en marcha los procesos pertinentes de la comprensión.

Para Camacho (2007: 180) en esta estrategia es necesario que el enunciado establezca las condiciones así como el tipo de actividad y la forma de evaluación del aprendizaje del alumno. El efecto de la estrategia en el alumno es que conoce la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo. También sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material, además de ayudarlo a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.

**Aproximación e identificación:**

En esta estrategia se requiere capacidad para percibir, decodificar, realizar operaciones básicas de inferencia sobre datos explícitos y llevar a cabo una exploración rápida e inicial. El alumno podrá acceder a una primera comprensión semántica y cognitiva del texto, y activar, el marco general de referencia, la situación o el contexto en que debe interpretarlo (Lomas, 2009: 134). PISA, en su área lectora (2007), considera una tarea básica, relacionada con la estrategia de aproximación e identificación, la cual consiste en recuperar y localizar información en un texto y conseguir una información determinada, buscar un dato que refute o confirme una afirmación realizada por otra persona. Las estrategias coinstruccionales de organización e inferencia permitirán hacer más accesible y familiar los contenidos, además de trasladar lo aprendido a otros ámbitos.

**Organización:**

La habilidad básica que debe desarrollar un estudiante es precisamente la de organizar información obtenida, reconociendo e identificando las partes y relaciones entre ellas, que le permita elaborar esquemas, agrupar la información en bloques, reconocer un orden y vincular información con campos bien acotados y definidos del conocimiento o la experiencia (Lomas, 2009 : 134).

La estrategia de organización es una operación mental que lleva a cabo el lector con el fin de reorganizar el texto leído para obtener una mayor comprensión del mismo, es decir jerarquizar la información siguiendo un orden distinto al presentado por el escritor. Desde la perspectiva de PISA en su área lectora (2007), en la estrategia de organización de la información, es preciso que el estudiante desarrolle una comprensión más específica o completa de lo leído, prestando especial atención a la lógica, coherencia y a la cohesión del texto. La forma más simple de organizar el material de aprendizaje es mediante la clasificación, con el objetivo de jerarquizar los elementos conceptuales. La elaboración de

jerarquías mediante mapas conceptuales, redes de conocimiento o estructuras de nivel superior constituyen algunas estrategias que favorecen el proceso de comprensión para aprender.

**Inferencia:**

Es un proceso cognitivo a través del cual un sujeto obtiene información nueva a partir de la información ya disponible. El lector entra en interacción con el texto a partir de ciertos elementos de éste, pero también de su conocimiento previo, es decir que el lector podrá hacer inferencias debido a los conocimientos que ya posee y a la profundidad que logre en su lectura. La inferencia de acuerdo con Cassany (2000) es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto (p. 225). Para Khemais (2005: 101), la inferencia equivale al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, obtener conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información. La inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno supere las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso y adquiera autonomía en la construcción de la comprensión.

Algunas preguntas que Solé plantea para establecer inferencia durante la lectura son: ¿Qué se pretendía explicar en esta parte del texto?, ¿Cuál es el hilo que sigue esta argumentación?, ¿Qué puede significar esta palabra teniendo en cuenta el sentido de lo que ya he leído?, ¿Es posible que pueda aclarar su significado si sigo leyendo?, ¿Cómo puede resolver este personaje el conflicto en que se halla?, ¿Qué nuevos problemas le esperan? (Citado en Pérez, 2007 : 172-173).

Las estrategias post-instruccionales de aprender a entender e integración y síntesis facilitarán el recuerdo y comprensión de la información relevante de los contenidos que han aprendido los estudiantes.

**Aprender a entender:**

Es otra técnica de aprendizaje que Carlos Lomas (2009: 120) que menciona en su obra Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula. La investigación sobre las características del texto, es decir la identificación de ideas principales y secundarias, sobre la comprensión global del texto a través de un resumen es una de las actividades propuesta por el autor.

Solé (2006) expone con mucha similitud al igual que Lomas (2009) una estrategia que permita establecer la propia comprobación de la comprensión lectora. En esta estrategia el lector puede dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué se pretende explicar en este texto?, ¿Cuál es la idea fundamental?, ¿Qué puede significar esta palabra?, ¿Qué se puede reconstruir de las ideas contenidas en los principales apartados?

**Integración y síntesis:**

Aquí, se va integrando o procesando la información, aunándola al conocimiento preexistente relacionado con la lectura, es decir se trata de ir agrupando la información asimilada en una sola, mientras se vaya leyendo. La descripción de esta estrategia para Lomas (2009) consiste en sintetizar la información extraída mediante la comparación o el contraste de la información obtenida del texto, además permite integrar información dispersa en el texto en secuencias bien conectadas para captar la intención y el sentido global del texto. Desde el punto de vista de Camacho (2007: 75), en esta estrategia se incorpora la técnica del resumen, la cual destaca la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, además de enfatizar conceptos clave, principios, términos y argumento central. El efecto de la estrategia en el alumno es el de facilitar el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender. Otra técnica que propone el autor antes mencionado es la de mapas conceptuales y redes semánticas, en donde se realiza la representación gráfica de esquemas de

conocimientos. Los efectos de la estrategia en los alumnos es el de realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, además de contextualizar las relaciones entre conceptos y proposiciones.

### **Niveles de comprensión lectora**

Existen niveles de comprensión lectora que ayudan a seleccionar las lecturas y las modalidades para el desarrollo de la misma, a fin de incluir ítems que abarquen todos los niveles de comprensión lectora, como lo son: nivel de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación (Rioseco, 1992: 23-24).

- a) **Literalidad:** en esta etapa el lector aprende la información explícita del texto. Las destrezas que puede desarrollar en este nivel son: captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, identificación de acciones que se narran en el texto, reconocimiento de personajes que participan en las acciones, precisión de espacio y tiempo, secuencia de las acciones y descripción física de los personajes.
- b) **Retención:** el lector puede recordar la información presentada en forma explícita y las destrezas a desarrollar son reproducción oral de situaciones, recuerdo de pasajes del texto y de detalles específicos, fijación de los aspectos fundamentales del texto y la captación de la idea principal.
- c) **Organización:** en este nivel el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos, puede desarrollar las destrezas de captación y establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo, diferenciación de hechos y opiniones de los personajes, resumen del texto, descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos, establecimiento de comparaciones entre personajes y lugares físicos, identificación del protagonista y personajes secundarios.
- d) **Inferencia:** descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, la complementación de detalles que aparecen en el texto, conjetura de otros sucesos ocurridos que pudieran

ocurrir, formulación de hipótesis sobre las motivaciones internas de los personajes, deducción de enseñanzas y proposiciones de títulos distintos para el texto, son algunas de las destrezas que puede desarrollar.

- e) Interpretación: reordenación personal de la información del texto y las destrezas que puede desarrollar el alumno son determinación del mensaje del texto, deducción de conclusiones, predicción de consecuencias probables de las acciones, formulación de una opinión personal y reelaboración del texto en una síntesis personal.
- f) Valoración: formulación de juicios basándose en la experiencia y en los valores. La captación del mensaje implícito del texto, proposición de juicios de valores sobre el texto, emisión de juicios acerca de la calidad del texto y enjuiciamiento estético, son algunas de las destrezas que puede desarrollar el estudiante.
- g) Creación: transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporadas a los personajes y a otras situaciones parecidas y algunas de las destrezas a desarrollar son la asociación de las ideas del texto con las ideas personales, reafirmación o cambio de conducta en el lector, exposición de planteamientos nuevos en función de las ideas sugeridas en el texto, aplicación de ideas expuestas a situaciones parecidas o nuevas y resolución de problemas.

### **Estrategias y habilidades de la comprensión de lectura**

Para que el lector pueda realizar una integración de la información, es fundamental que ponga en juego una serie de estrategias y habilidades de lectura, según la demanda de los textos o de la situación. En general, las estrategias son secuencias integradas de procedimientos de carácter elevado, que se adoptan con un determinado propósito y la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlo, así como su evaluación y posible cambio (Solé, 1998, Vidal-Abarca & Gilabert, 1991). Vidal-Abarca & Gilabert

(1991) han analizado las estrategias de comprensión que los lectores emplean para comprender la globalidad del texto.

Estos autores indican que los lectores hábiles utilizan estrategias eficaces y maduras, que suponen el uso de macrointerpretaciones e inferencias, que le permiten captar el significado global del texto. Ellos, haciendo uso de ciertas habilidades, van elaborando una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto, sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto. Los lectores hábiles utilizan tales estrategias de forma inconsciente (Solé, 1998). Por el contrario, los lectores deficientes utilizan estrategias menos eficaces, que no les permiten producir una integración de los diversos contenidos del texto, procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo (Vidal-Abarca & Gilabert, 1991), lo que correspondería con lo que algunos autores como Alliende & Condemarín (1994) llaman comprensión literal de un texto. Morales (1997) considera que existe una cantidad ilimitada de estrategias y aunque mucha de ellas son comunes a la mayoría de lectores, existen otras que son de uso muy personal de cada lector y que responden igualmente a características propias de cada uno de ellos.

Al respecto, Solé (1998) considera que existen tres tipos de estrategias de comprensión de lectura:

- Las estrategias previas a la lectura, que permiten al lector adquirir objetivos de lectura y actualizar sus conocimientos previos relevantes.
- Las estrategias durante la lectura, que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar acciones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión.

- Las estrategias durante/después de la lectura, dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido.

Uno de los factores más importantes y que asegura el uso adecuado de estas estrategias es el conocimiento de ellas, lo que se conoce como metacognición, es decir, el conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento (Pinzás, 1995, 1997, Vidal-Abarca & Gilabert, 1991).

Esto supone que el lector sea capaz de guiar y monitorear su propia lectura. En ese sentido, todas las estrategias de comprensión que el lector utiliza son metacognitivas, permitiéndole intensificar su comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para proceder a solucionar el problema encontrado. Para llevar a cabo estas estrategias de comprensión, se necesitan una serie de habilidades básicas, según lo requiere el lector, el texto o la situación de lectura.

### **Factores relacionados con la comprensión de lectura**

La comprensión de lectura es un fenómeno muy complejo y como tal los factores que influyen en ella son también numerosos, están mezclados entre sí y cambian constantemente (Samuels & Kamil, 1984). Thorne & Pinzás (1988) consideran que la lectura puede estar influida por un conjunto de variables como la edad, las habilidades, los materiales usados, el tipo de tarea, la interacción profesor-alumnos y la clase donde interactúan, entre otros.

Para Pinzás (1987), éstos constituyen factores internos, los cuales tienen una influencia directa sobre la lectura. Sin embargo, existe un segundo grupo cuya influencia es indirecta y no por ello menos importante que la autora denominó factores externos.

Dentro de este grupo se encuentran la filosofía educativa del país, el currículo, los antecedentes educacionales de los profesores, los sistemas de educación magisterial, el presupuesto asignado, las características culturales, socioeconómicas, psicosociales y lingüísticas de la población, entre otros. Estos factores tienen gran importancia en el desarrollo de la lectura dentro de un país, pues van a tener un efecto significativo sobre los factores internos.

Greaney (1996) encuentra que en los países en vías de desarrollo existe una gran mayoría de personas que no logra alcanzar niveles adecuados de lectura y relaciona estos hallazgos con factores culturales y socioeconómicos que determinan situaciones adversas en el hogar y la escuela, los cuales afectan negativamente el desarrollo de la lectura.

### **Velocidad lectora**

La velocidad lectora puede ser definida como la rapidez de lectura que presentan los sujetos durante un determinado período de tiempo (Fry, 1975). Nuttall (1996) describe la frustración que produce el leer lentamente, en su descripción del círculo vicioso del lector débil. Los lectores que no entienden un material a menudo disminuyen la tasa de lectura y entonces no les gusta leer porque les toma mucho tiempo. Como resultado, ellos leen poco y así continúa el círculo vicioso.

Nuttall sugiere que aumentando las proporciones de lectura, el lector pueda entrar en el círculo del buen lector. Al leer más rápidamente se anima, y con más lecturas la comprensión mejora. Este concepto de Nuttall se apoya en la propuesta de Stanovich (1980), quien alude a un fenómeno identificado por Merton (1968, en Bermejo, 1994) como el “efecto de Matthew”, el cual sugiere que los estudiantes que más leen, aumentan sus habilidades de lectura.

Para Stanovich (1980), los lectores que están leyendo bien y que tienen un buen vocabulario leerán más, y aprenderán más significados. Por el contrario, los lectores con

vocabularios inadecuados que leen despacio, tienden a leer menos, lo cual da como resultado que ellos tengan un desarrollo más lento de su vocabulario, lo que a su vez inhibe el desarrollo de la habilidad lectora.

Fry (1975), distingue tres niveles de velocidad lectora, según el tipo de lectura que se realiza:

- Lectura corriente y común: Es la empleada para la lectura diaria de revistas, libros y textos fáciles. Normalmente se desarrolla a una velocidad de 250-500 palabras por minuto (ppm) y con un nivel comprensivo de aproximadamente 70%.
- Lectura de estudio: Es la más lenta y se emplea normalmente con materiales más difíciles y exige un alto nivel de concentración y atención, debiendo ser su nivel comprensivo muy alto. Por lo general se desarrolla a una velocidad de 180-200 palabras por minuto y alcanza un nivel comprensivo de aproximadamente un 90%.
- Lectura superficial: Es aquella que se utiliza para explorar textos, bien porque es el objetivo, bien porque no hay más tiempo. Normalmente su nivel comprensivo se halla situado en el 50% y su velocidad puede superar las 800 ppm.

Existen datos contradictorios con respecto a la proporción óptima de lectura. Algunos autores sugieren que 180 palabras por minuto puede ser un umbral entre la lectura inmadura y la lectura madura y que una velocidad debajo de este límite es demasiado lenta para lograr una comprensión eficaz (Higgins & Wallace, 1989). Dubin y Bycina (1991) indican que una proporción de 200 palabras por minuto parecería ser el mínimo absoluto para leer con adecuada comprensión. Jensen (1986) y Nuttall (1996), por su parte, establecen que una lectura de 300 palabras por minuto es una proporción óptima. En tanto que Espada (2000) indica que para sexto grado 110 palabras por minuto es una proporción adecuada.

Los principales factores que influyen en el desarrollo de una lectura lenta son:

**Leer todo a la misma velocidad:** Algunos materiales son más difíciles de comprender que otros. Hay que saber adaptar la velocidad de la lectura al nivel de dificultad del texto.

**Movimientos ineficientes de los ojos:** Lo cual incluye lo siguiente:

– **Regresiones:** Son las vueltas atrás que se suelen realizar al estar leyendo. El 90% de ellas son habituales, innecesarias e inconscientes. Las regresiones, hechas de manera intencionada no son motivo de preocupación porque a veces son esenciales para la comprensión.

– **Movimientos arrítmicos:** Son los movimientos que interrumpen la fluida progresión de fijaciones (momento en el que los ojos se detienen para leer) y barridas de retorno (cuando se pasa de una línea a otra). Es decir, cuando se lee sin “ritmo”.

– **Barridas de retorno defectuosas:** Se produce cuando se pasa de una línea a otra, y se tiene la tentación de “vagar” en vez de pasar directamente a la primera palabra de la siguiente línea.

- **Poca superficie de fijación:** Los ojos perciben entre 3 y 4 palabras cada vez que se fijan. El pequeño número de palabras que se mira es consecuencia de la manera en que se enseña al niño a leer, palabra por palabra.

- **Subvocalización:** Consiste en decirse las palabras según se va leyendo. Esto es lo que se llama reafirmación auditiva. Éste es un mal hábito adquirido cuando el profesor hace leer al niño en voz alta para asegurarse de que está aprendiendo la relación entre las letras y los sonidos. La clave está en conseguir leer sin “decirse” las palabras, ya que al hacerlo se limita la velocidad de lectura a la velocidad con la que se habla.

- **Baja concentración:** La concentración es la capacidad de mantener la atención. Las distracciones internas y externas son verdaderas “asesinas” de la comprensión y la motivación.

- Memoria: Al leer despacio se fragmenta el material de lectura, es decir, limita la perspectiva de lo leído. Leer rápido permite captar conceptos e ideas con claridad.

La lectura constituye en el proceso educativo un elemento básico para el desarrollo del aprendizaje del alumno, debido a que es uno de los principales medios básicos a través de los cuales los alumnos adquieren nuevos conocimientos. En este contexto la velocidad lectora y la comprensión de lectura cumplen un rol muy importante, pues permiten al alumno mejorar la eficacia lectora y entender todo lo que lee con rapidez, lo cual a su vez posibilitaría el posterior desarrollo de un conocimiento más completo de su realidad.

Gates, en 1921, determinó que la comprensión de lectura y la velocidad lectora son dos factores distintos pero relacionados, que deben ser incluidos en un programa de lectura.

Por su parte, LaBerge y Samuels (1985) desarrollaron esta idea en su modelo, dando énfasis a la importancia de la automaticidad de ciertos componentes del proceso de lectura. Básicamente, ellos teorizan que los lectores que pueden identificar las palabras rápidamente (“automáticamente”) comprenderán bien, debido a que ellos pueden consagrar la mayoría de su atención a la comprensión, es decir, los significados y relaciones de esas palabras. El debate que rodea la relación real entre estos dos factores ha durado más de la mitad de un siglo. Pues los autores se han preguntado si son totalmente independientes, están relacionados o existe entre ellos una relación de causa y efecto.

Para Nuttall (1996), la velocidad lectora y la comprensión de lectura están estrechamente relacionados, pero la naturaleza precisa del eslabón entre ellos ha sido el enfoque de un debate. Se piensa que un lector lento muy probablemente tendrá una baja comprensión de lectura, debido a que su memoria realiza un mayor esfuerzo debido a la incapacidad para retener la información en trozos pequeños pero lo suficientemente grandes como para progresar a través de un texto con la retención adecuada del volumen en el mensaje. De tal modo que antes de llegar al final de la página, o incluso de una frase,

el sujeto ya se olvidó lo que ha leído al principio. El análisis de las investigaciones realizadas en el Perú con respecto a la lectura, la comprensión de lectura y la velocidad lectora, muestra que existen diferentes investigaciones desarrolladas por Thorne, Pinzás, Noriega, Tapia y Carreño, quienes indican que la lectura y la comprensión lectora son aspectos que no se han desarrollado adecuadamente ni en el nivel primario ni en el secundario.

Este hallazgo es corroborado en el nivel adulto en el estudio realizado por Gonzales (1998) en estudiantes universitarios, al identificar que el problema de comprensión lectora subsiste y se puede notar una gran incidencia del llamado analfabetismo funcional, es decir, que el sujeto sabe leer y escribir pero tiene una pobre comprensión lectora. Si se considera que la adquisición de la lectura se inicia en los primeros grados, es de suponer que la eficacia lectora que incluye la comprensión de lectura y la velocidad lectora debería estar consolidada al finalizar la educación primaria, es por ello que se propone estudiar si existe relación entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en los alumnos del sexto grado de primaria provenientes de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana.

La velocidad lectora se refiere a la cantidad de palabras que una persona consigue leer por minuto durante una lectura natural, es decir, en silencio y con la intención de comprender el contenido de un texto.

Los buenos lectores ejecutan lo que se suele denominar *fijaciones oculares amplias*, es decir que en cada fijación captan con claridad cuatro o cinco letras y alguna palabra y deducen las otras palabras y partes de las frases. Su cerebro reconoce y capta palabras aunque no las lean literalmente. En definitiva, se trata de conseguir que el ojo capte en una sola fijación el mayor número posible de palabras.

La velocidad a la que una persona puede leer depende de varios factores, tales como sus propias habilidades de lectura, el género del texto y su grado de dificultad, el objetivo con que va a leer y el nivel de comprensión requerido. Una lectura para el estudio, por ejemplo, suele ser más lenta por el grado de dificultad y por el alto nivel de comprensión requerido. Una lectura diaria, por ejemplo de revistas, suele requerir una comprensión menor y tener una velocidad lectora normal, que consiste en leer entre 250 y 500 palabras por minuto en la lengua materna y un 70 % de comprensión. Una lectura con la que se pretende únicamente extraer las ideas principales es más rápida y el nivel de comprensión es voluntariamente más bajo.

Practicar técnicas y aprender estrategias para acelerar la velocidad lectora forma una parte importante de los objetivos de la enseñanza de la comprensión lectora del español.

La explotación y el desarrollo de técnicas de lectura en el aula tiene una doble justificación: por un lado, se apoya en razones relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que la lectura aumenta en general el dominio de la lengua, y, por otro lado, en las necesidades de los aprendientes, pues la lectura se revela hoy como una habilidad necesaria, imprescindible para desenvolverse de manera efectiva en la vida cotidiana. Del mismo modo, los aprendientes de una segunda lengua han de cubrir esa necesidad. Además se ha demostrado que los aprendientes que leen muy despacio se desalientan fácilmente, abandonan la lectura y se distraen cuando encuentran palabras extrañas o desconocidas y no consiguen captar la idea general de un párrafo. (Grellet, 1981). Así pues, leer con excesiva lentitud dificulta la comprensión y por el contrario, leer muy deprisa, puede producir errores de exactitud. Las técnicas y estrategias específicas para

conseguir una lectura rápida son útiles e imprescindibles, siempre que se tenga en cuenta el objetivo de la lectura en general y ese, básicamente, es la comprensión.

Para conseguir una lectura veloz y eficaz se recomienda la lectura extensiva fuera del aula y la enseñanza de estrategias específicas de lectura dentro del aula como, entre otras, las siguientes: no tener demasiado en cuenta las palabras desconocidas que no son imprescindibles para el sentido general del texto o para los objetivos personales del lector; leer en cada fijación ocular grupos de palabras, es decir, captar con claridad unas letras y palabras y deducir las demás; leer el texto de forma rápida para saber cómo está organizado y para captar el tema general, lo cual permite establecer hipótesis; leer el texto de forma rápida para buscar un dato concreto.

## **La atención**

### **Algunas definiciones de la atención**

La atención es un mecanismo que posee el ser humano para poder discriminar, entre los miles de estímulos que percibe, aquellos que son relevantes necesarios para él. El nivel de atención no debe sobrepasar unos límites máximos, que producirían cansancio o fatiga, ni unos mínimos que concluirían en aburrimiento y distracción.

El alumno requiere de un grado de atención para la adquisición del aprendizaje. La disminución de la atención en el proceso de aprendizaje es una señal de aviso de fallos ó problemas en el proceso, repercutiendo de forma muy importante en la eficacia del aprendizaje.

Algunas de las definiciones de la atención han sido las elaboradas por:

Según Luria (1975): La atención consiste en un proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento de un

control permanente sobre el curso de los mismos. Según este autor, se pueden dar dos tipos de atención:

- Atención involuntaria: Es el tipo de atención producida por un estímulo intenso, nuevo o interesante para el sujeto; equivale al reflejo de orientación. Sus mecanismos son comunes a los hombres y a los animales.
- Atención voluntaria: Implica concentración y control, está relacionada con la voluntad y consiste en la selección de unos estímulos independientemente de otros. Responde a un plan y es exclusiva del hombre.

Según Kahneman (1973, 1997) el concepto de atención implica la existencia de un control por parte del organismo, de la elección de los estímulos que, a su vez, controlarán su conducta, siendo la atención algo más que una mera selección, ya que se relaciona también con la cantidad o la intensidad. El autor considera que tanto con la selección voluntaria como con la involuntaria hay que tener en cuenta los aspectos intensivos de la atención.

Según Pinillos (1975) proceso de focalización perceptiva que incrementa la conciencia clara y diferente de un núcleo central de estímulos, alrededor de los cuales quedan otros que son percibidos de forma más difusa.

De Vega (1984): Sistema de capacidad limitada y de disposición fluctuante, que realiza operaciones de selección de la información.

Tudela (1992): Mecanismo central de capacidad limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado.

Roselló (1997): Mecanismo responsable de la organización jerarquizada de los procesos que tratan y elaboran la información que nos llega desde el mundo circundante y desde el universo complejo que somos nosotros mismas.

García Sevilla (1997): Mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica.

Como se ve, son diversas las dimensiones abordadas desde el término de la atención. Una revisión realizada por Meldman en 1970 sobre diferentes definiciones concluye que las dimensiones más sobresalientes son las de claridad y selección, si bien hay otras que también se han enfatizado; algunas de estas dimensiones sirven para ilustrar algunas de las características de la atención que se describen en el siguiente apartado.

### **Características de la atención**

Las características o atributos más importantes de la atención son:

- **Amplitud:** Se refiere tanto a la cantidad de información que se puede atender a la vez como al número de tareas que se pueden realizar simultáneamente. Es limitada y depende de una serie de características como el tipo de información que se ha de atender, el nivel de dificultad de las tareas y el nivel de práctica y automatización. Cuando sobrepasa de cuatro a nueve factores, será necesaria la utilización de otros recursos.
- **Actividad:** La atención supone un incremento en la actividad del sistema nervioso e intelectual del alumno.
- **Selectividad:** Se refiere al tipo de estímulos o de tareas que se seleccionan. La selección, realizada en parte por exigencias de la limitación de la amplitud, se realiza tanto a nivel cualitativo (tipo de estímulos o de tareas) como cuantitativo (número de estímulos o de tareas). La atención es selectiva. Esta selectividad viene marcada por la limitación de información que una persona puede procesar. Esta característica hace que se establezcan jerarquías, prioridades, filtrando la información y dejando pasar solo aquello que es importante ó relevante.

- **Intensidad:** Se refiere a la cantidad de atención que prestamos a un objeto o tarea. Está directamente relacionada con el nivel de alerta y vigilancia y no es constante.
- Puede depender de diferentes variables endógenas o exógenas (Estaún, Añaños y Zaragoza, 1993).
- **Oscilamiento o desplazamiento (shifting):** Se refiere al continuo cambio u oscilamiento que realiza la atención cuando el sujeto tiene que atender diferentes tareas o procesar dos o más tipos de información al mismo tiempo.

Control para algunos autores como Tudela (1992), el control es una de las funciones más importantes de la atención pues caracteriza la mayoría de las actividades que responden a unos objetivos y requieren unas respuestas determinadas. La atención es un proceso organizado de forma lógica, que responde a objetivos marcados por el sujeto. En las acciones formativas, el conocimiento del alumno de los objetivos del aprendizaje facilita el proceso selectivo y organizativo de la atención. Ruiz-Vargas (1993) describe diferentes modelos de control de la atención y considera que la idea de control significa dirigir el pensamiento y la acción hacia una meta. La atención es una herramienta de adaptación. El nivel de atención es máximo al iniciar un comportamiento o actividad novedosa y comienza a disminuir cuando el sujeto adquiere control sobre la situación, automatizándose el proceso y prestando atención sólo ante problemas o posibles fallos. Algunas de estas características son la base de diferentes clasificaciones que se han hecho de la atención.

### **Manifestaciones de la atención**

Siguiendo el esquema propuesto por García Sevilla (1997), la atención se manifiesta básicamente a partir de tres tipos de actividades o experiencias: la actividad generada por el sistema nervioso, la actividad cognitiva y la experiencia subjetiva.

## **Actividad generada por el sistema nervioso**

Incluye las respuestas internas (fisiológicas) y externas (motoras) que realiza el sistema nervioso cuando el sujeto presta atención o cuando aparecen estímulos novedosos o interesantes.

### **Actividades fisiológicas (internas)**

Se pueden observar y medir de forma directa. Las más representativas son:

- La actividad cortical. Se manifiesta a partir de la actividad electroencefalográfica (EEG) y los potenciales evocados.
- La actividad del sistema nervioso periférico. Se manifiesta a partir de la actividad electrodérmica (AED), la actividad electromiográfica (EMG), la frecuencia cardíaca (FC) y la dilatación pupilar.

### **Actividades motoras (externas)**

Consisten en una serie de cambios corporales que se realizan durante el acto atencional o cuando aparece un estímulo novedoso o intenso. Los más frecuentes son:

- Giros de la cabeza.
- Inhibición de otras actividades motoras.
- Ciertos ajustes corporales.
- Movimientos oculares.

### **Actividades cognitivas**

Son una serie de tareas que el sujeto puede realizar prestando determinados niveles de atención. Algunas de las actividades cognitivas más representativas consisten en la realización de las siguientes tareas ante la presentación de determinadas señales o estímulos:

- Detección

- Discriminación
- Identificación
- Recuerdo
- Reconocimiento
- Búsqueda

El rendimiento en este tipo de tareas, que se puede relacionar directamente con el nivel de atención del sujeto, se puede medir a partir de diferentes índices, siendo los más utilizados:

- El tiempo empleado en la realización de la tarea.
- La frecuencia o porcentaje de aciertos.
- La frecuencia o porcentaje de errores.
- El tiempo de reacción.

### **La experiencia subjetiva**

Se refiere a la sensación interna de estar prestando atención. Está relacionada con el nivel de esfuerzo que se experimenta cuando se realiza una tarea que requiere un cierto nivel de atención, o con la sensación de fatiga que podemos experimentar si la tarea se prolonga excesivamente.

### **Tipos de atención**

Bajo diferentes criterios se han propuesto diferentes clasificaciones de la atención. García Sevilla (1997) y Rosselló (1997) distinguen, entre otros, los siguientes tipos de atención:

- Atención externa y atención interna: Clasificación realizada en función del objeto al cual va dirigida la atención: la interna se dirige a los propios procesos y representaciones mentales y la externa a los sucesos ambientales.

- Atención abierta y atención encubierta: Clasificación realizada en función de las manifestaciones (externas/abierta o internas/encubierta) de la atención.
- Atención voluntaria y atención involuntaria: Clasificación realizada en función del grado de control que realiza el sujeto en el acto atencional: la atención involuntaria es aquella a través de la cual se captan automáticamente y de forma refleja unos determinados estímulos y la atención voluntaria es aquella a través de la cual somos capaces de responder voluntariamente a unos estímulos monótonos o poco atractivos.
- Atención visual y atención auditiva: Clasificación relacionada con la modalidad sensorial de los estímulos y sus características. Las modalidades de atención más estudiadas son la atención visual y la atención auditiva; según Rosselló (1997) entre ambas modalidades hay diferencias, entre las cuales destaca la asociación de la información visual con la espacialidad y la auditiva con la temporalidad; esta diferencia determina importantes diferencias teóricas en los modelos explicativos de la atención, según se basen en una u otra modalidad.
- Atención selectiva, atención dividida y atención sostenida: Clasificación realizada en función de los mecanismos implicados (selección, división o mantenimiento de la atención respectivamente). Es una de las clasificaciones más utilizadas; sus características específicas se desarrollan brevemente en los siguientes apartados.

### **Atención selectiva o focalizada**

Tipo de atención que se produce cuando un organismo atiende de forma selectiva a un estímulo o a algún aspecto de este estímulo, de forma preferente a los otros estímulos.

Está relacionada con la capacidad limitada del propio acto atencional, que conlleva a la selección de estímulos. La selección atencional se puede dar de dos formas:

- Selección de la información o de los estímulos que se presentan

- Selección de la respuesta y/o del proceso que se va a realizar. Se realiza una vez procesada la información previa

### **Atención dividida.**

Tipo de atención durante la cual el sujeto ha de atender al menos dos estímulos o tareas a la vez. Es un tipo de atención simultánea cuya función es procesar diferentes fuentes de información que se dan a la vez o ejecutar de forma simultánea diferentes tareas. La mayor parte de los estudios sobre atención dividida se basan en la limitación de los recursos atencionales de los cuales dispone el sujeto e investigan cómo éste aplica estos recursos cuando tiene que realizar diferentes tareas a la vez una de las posibles explicaciones de esta optimización de recursos que requiere la atención dividida se encuentra en la diferenciación entre procesos automáticos y procesos controlados y en las características de su funcionamiento.

Una de las explicaciones de la distribución de recursos atencionales cuando el sujeto debe atender a más de una tarea, se fundamenta en el estudio del grado de implicación de los procesos controlados y de los procesos automáticos en cada una de las tareas simultáneas. Esta diferenciación entre procesos controlados y automáticos (Schneider y Shiffrin, 1977) o entre procesamiento automático y procesamiento consciente (Posner y Snyder, 1975) responde a la necesidad de diferenciar dos formas de procesamiento que hacen compatibles unas tareas con otras. Según Posner y Snyder (1975), la diferenciación entre ambos tipos de procesamiento se puede resumir a partir de la presencia o ausencia de tres características que no están presentes en los procesos automáticos y sí lo están en los procesos controlados:

- Intencionalidad
- Conciencia
- Interferencia con otra actividad mental concurrente.

Schneider, Dumais y Shiffrin (1984), basándose en la diferenciación entre procesos automáticos (PA) y procesos controlados (PC), consideran una serie de generalizaciones en relación a los estudios sobre la capacidad de atención y la atención dividida y la atención focalizada y a las tareas implicadas en la atención dividida y su rendimiento:

El rendimiento en una tarea depende en gran medida del grado de implicación de los PA y los PC.

El rendimiento varía en función de la práctica de la tarea. Esta práctica permite la automatización de muchos de los procesos implicados. Cuando la realización de una tarea se automatiza, los sujetos tienen más dificultad en modificar los movimientos o posiciones implicados.

Dada la capacidad limitada de la atención, una alteración provocada tendrá más efectos en los PC.

Tudela (1992) considera que algunas de las características atribuidas al PC son una consecuencia de la existencia de automatismo y pueden servir como indicadores de automatización, si bien no se deben considerar como constitutivas del proceso automático: «La existencia de automatismos permite que el control atencional se encargue de otros menesteres pero no exige que sea así, en consecuencia el control atencional puede actuar convergentemente con los automatismos o no, dependiendo de las exigencias de la acción adaptativa requerida por el organismo» .

### **Atención sostenida**

Tipo de atención a partir de la cual el sujeto es capaz de mantener el foco de atención y permanecer alerta delante de los estímulos durante períodos de tiempo más o menos largos.

Los términos de atención sostenida, alerta y vigilancia se han utilizado durante muchos años como sinónimos. Rosselló (1997) considera la atención sostenida sinónima

de vigilancia. En general, la atención sostenida se caracteriza por la aparición de una disminución del rendimiento a lo largo del tiempo, que experimentalmente se ve representada en la llamada función de decremento.

García Sevilla (1997) considera que las tareas de vigilancia tienen dos efectos típicos sobre la atención:

**Distraibilidad:** Se da cuando el sujeto se distrae con facilidad y empieza a desarrollar un tipo de atención más dispersa.

**Lapsus de la atención:** Equivale a una disminución de la intensidad de la atención. Como conclusión se pueden establecer, tres funciones primordiales que realiza la atención:

**Selección, de todos los estímulos** que se reciben, discriminando las importantes.

-Valoración, de la importancia de estos estímulos para el sujeto según su experiencia y expectativas.

-Toma de decisiones, repite la información para que no se olvide.

### **Técnicas para mejorar la concentración**

A veces te pones a estudiar pero te das cuenta de que no te puedes concentrar. Esto puede ser por causas internas. (Problemas psicológicos, personales, etc.) o externas (distracciones, ruidos en casa...).

Aquí señalamos unas técnicas para que mantengas tu concentración:

- Procura que tu mente no se tenga que dividir en dos o en tres; sólo estás estudiando y sólo tienes que centrarte en una cosa: lo que estás leyendo. Si lo aprendes rápido, pronto te podrás dedicar a otras cosas.
- No te pongas en una postura demasiado cómoda ya que así favorecerás el sueño. Tampoco es bueno que haga mucho calor en la habitación o que esté poco ventilada.
- Mantén una buena tensión psicológica, ni muy relajado (porque entonces no estarías predispuesto a aprender) ni muy tenso.

- Si puedes, usa siempre la misma habitación y la misma hora para estudiar, quita todas las cosas de delante que te puedan distraer (fotos, revistas..).
- Resuelve tus problemas antes de estudiar; tanto si son reales como si son internos (algún pensamiento sobre si has actuado bien con tal chica- o, sobre si has sido muy exigente con tu amigo-a, etc), debes primero resolverlos y quedarte en paz contigo mismo.
- No estudies todo el tiempo igual; es mejor que estés unos minutos subrayando, otros haciéndote un esquema, otros leyendo sólo por encima y otros (los últimos) viendo pasar el tema mentalmente pero de forma muy rápida, como si fuese una película.
- Recompensa la concentración: si has conseguido una buena concentración, date pequeños premios (un descansito, una visita a la nevera, un “zapping’ en la tele...).
- Piensa que la concentración es como una montaña: al principio es baja, luego es más alta y finalmente es otra vez baja; por eso tienes que usar alguna técnica de concentración al principio (como respirar lenta y profundamente, concentrándote sólo en tu respiración, en cómo se inflan los pulmones, saca el aire muy lentamente; si te sirve mejor también puedes imaginarte con todo lujo de detalles, un paseo por la montaña, con rio incluido, árboles, etc.).

### **Ejercicio de concentración**

- 1.- Observa un objeto que esté cerca de ti (un cuaderno, una lámpara..); míralo despreocupadamente, sin darle mucha importancia; a partir de ahora empieza a analizarlo con todo detalle (su color exacto, la sombra que refleja) Así estarás durante un minuto.
- 2.- Ahora cierra los ojos y adopta la postura sentado, la cabeza y la espalda en línea recta, las manos en los muslos y las piernas en ángulo recto. Mira tu cuerpo mentalmente, piensa en cada cosa que pasa dentro (la respiración, el fluir de la sangre, el bombeo del

corazón..). Poco a poco, deberás ir distinguiendo cada sonido aisladamente. Permanece atento a cada sonido y sensación (ahora al corazón, luego a los pulmones...) durante 2 minutos.

3.- Acaba haciendo 30 respiraciones muy profundas pero muy lentas, sobre todo al expulsar el aire; mientras lo haces imagínate que por tu nariz entra aire muy, muy puro, de color cielo, purificador y cuando lo echas piensa que el aire que sale es un aire contaminado, tenso.

### **¿Cómo influye la atención en el aprendizaje?**

“La atención es la capacidad de aplicar voluntariamente el entendimiento a un objetivo, tenerlo en cuenta o en consideración. 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 cuáles 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. El estar atento ("poner atención" o "prestar atención") tampoco es un comportamiento único del ser humano. ”

## Características de la atención

La atención tiene propiedades que permiten analizar su funcionamiento. Estas son:

**Amplitud:** es el campo que puede abarcar la atención. Por ejemplo, en un mismo lugar hay personas que pueden captar más detalles que otras.

**Intensidad o Agudeza:** la atención puede ser superficial o profunda. Independientemente de otras características, la agudeza o intensidad atencional permitirá captar otros elementos que no son tan evidentes. Las inferencias son las ideas que se logran por relacionar conceptos o ideas previos con una información nueva. Por ejemplo: Si yo digo que la gata en invierno debe comer doble ración de comida, si estamos en julio ¿Cuánto le debo dar? Sólo el conocimiento previo de los meses que abarca el invierno me permitirá tomar una determinación.

**Duración:** es la persistencia de la atención, el tiempo en que se puede mantener; las leyes de la fatiga juegan un rol destacado en este aspecto. Cuando se reitera un estímulo o la respuesta es automática, es posible que se actúe sin la intervención de la atención ¿Cuáles son los factores que favorecen la atención y por ende los aprendizajes de nuestros alumnos?

La atención es una función mental por la que nos concentramos en un objeto y se encuentra íntimamente relacionada con el interés. Su base es cognoscitiva y también afectiva, por lo cual podemos afirmar que es directamente proporcional a la motivación. La importancia de la atención es extraordinaria, ya que, en realidad, únicamente percibimos aquellas cosas que se nos presentan, o hacia las que nosotros dirigimos nuestra atención conscientemente.

La atención es el primer factor que influye en el rendimiento, y depende de la fuerza de concentración que pueda presentar un estudiante

1. La novedad del estímulo: Una clase acorde con los intereses de la edad del alumno, entretenida y dinámica, donde el profesor pueda relacionarse en el medio en el cual se desenvuelve el estudiante. El aprendizaje que se realiza a través de juegos, y a través de guías de trabajo de una forma interactiva y dinámica.
2. La atención se ve favorecida ante la posibilidad de relacionar e integrar los aprendizajes con el contexto y los intereses de los alumnos, mejorando con ello el estudio.
3. Disposición y motivación: los alumnos se sientan motivados por aprender sin que existan recompensas de por medio, lo cual es muy difícil de realizar, ya que un gran número de alumnos siente que van al colegio por obligación, y no por una iniciativa propia.
4. El respeto y el trato también son muy importantes a la hora de motivar a un alumno, ya que si el niño es humillado por parte del profesor o de sus compañeros en una materia determinada, podría generar síntomas de desmotivación, disminuyendo con ello la atención.
5. Las buenas relaciones con los profesores, ya que la entrega de afecto genera una relación mucho más interpersonal, favoreciendo la atención y el aprendizaje.

Existen algunos inconvenientes que puede llegar a sufrir el escolar y que genera una tendencia a la distracción durante la clase, así por ejemplo pueden darse:

1. Deficiencias patológicas de la atención, ello debido a:
  - Exceso de fatiga
  - Inestabilidad emotiva
2. Sin embargo, los mayores defectos de atención se dan por interferencia de un fenómeno o de un objeto en nuestra atención. Es por ello muy importante educar a los niños para que sepan abstraerse de cuanto les rodea.

3. Otro defecto es la dificultad para fijar atención en algo. La distracción, puede producirse cuando se presenta otro objeto que interesa más. La distraibilidad, está en relación con la voluntad.

4. La falta de atención puede ser síntoma, de un trastorno físico, tales como defectos en los sentidos (sordera, visión deficiente), o fallos en el sistema nervioso central, como consecuencia de la fatiga.

5. Cuando el profesor parece inalcanzable e inaccesible, y donde no existe una verdadera comunicación entre el educador y el alumno, es más difícil lograr captar la atención.

6. Clases realizadas de una forma expositiva, donde el alumno no tiene ninguna participación en el conocimiento, en donde la función del alumno es solo escuchar y almacenar el conocimiento,

7. El bajo nivel educativo de los padres incide negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos. Está relacionado con la pobreza, y las expectativas educacionales para los hijos. El hacinamiento, peculiaridad de los hogares pobres, produce tensiones intrafamiliares y afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela.

8. El ruido ambiental que predomina en los hogares pobres y que está mutuamente relacionado con el hacinamiento, coarta el desarrollo del hábito de sentarse, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una historia o un cuento, ejercitar el “por qué”, lo que tiene como consecuencia una habilidad discriminativa perceptual deficiente, lenguaje poco desarrollado, conocimientos e imaginación débiles. La misma situación se puede dar al interior del aula.

### **¿Cómo ejercitar la atención?**

Existe la atención pasiva o espontánea y la atención voluntaria. La atención pasiva es aquella que acapara nuestro interés sin esfuerzo. La atención voluntaria debe ser

ejercitada para que pueda ser desarrollada. Para que la capacidad de concentración sea más eficiente se debe considerar varios elementos subsidiarios:

- Concentración
- Memoria
- Razonamientos
- Imaginación y
- Los sentidos

En la sala de clases es importante que los docentes reflexionemos como estamos presentado los contenidos a los estudiantes considerando que mantener la atención por un largo rato resulta difícil. Por lo cual los docentes debemos ser creativos usando todos los recursos concretos disponibles, consideraremos el contexto más próximo en que los niños están insertos para despertar el interés de lo se les esa enseñando. Influye además en este aspecto la posición y la postura del profesor. El tono de voz que se utiliza, es importante ir cambiándola para no caer en la monotonía. Ser activos y usar la imaginación de los niños con elementos que ellos conozcan o con elementos ficticios para mantener al máximo posible su atención.

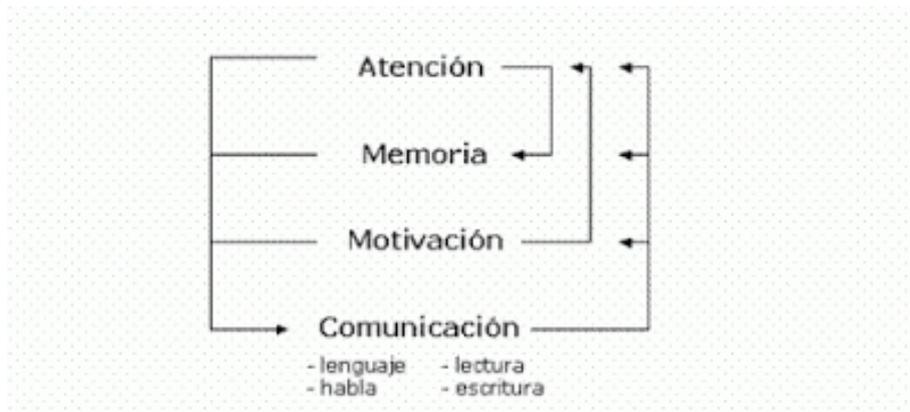
Todos los elementos que usemos son importantes, pero de todos ellos lo que más relevante es rescatar el interés desde dentro del estudiante que ellos puedan tener una necesidad interior profunda de querer tener un entendimiento del mundo que les rodea y nosotros influimos en ello en la manera en la que les podamos hacer preguntas desafiantes y creativas.

Podemos decir entonces, que la Atención .es la capacidad para centrarse de manera persistente en un estímulo o actividad concreta y que el ser humano hace conscientes

ciertos contenidos de su mente por encima de otros además que puede ser manipulada para lograr un aprendizaje más exitoso.

Los cuatro procesos claves para el aprendizaje son: son la atención, la memoria, la motivación y la comunicación.

### Las claves del aprendizaje



En este esquema podemos constatar la estrecha interrelación que existe entre los cuatro procesos.

Pues bien, en la atención intervienen varias áreas y núcleos del cerebro. Unos están relacionados con las áreas responsables de recibir y, sobre todo, de integrar la información que nos llega por los sentidos. Otros están relacionados con la retención inmediata de la información para saber de qué va, y para contrastar su importancia. Y otros están encargados de rechazar y filtrar todo aquello que nos pueda distraer y cambiar el objeto de nuestra actual atención.

Así, pues, para que haya atención, es preciso que los estímulos externos accedan bien al cerebro, y éste los procese adecuadamente en las áreas responsables de recibirlos y de integrarlos, estas áreas se encuentran distribuidas por diversas zonas de la corteza cerebral. Además, la información debe ser rápidamente retenida, evaluada y contrastada

para decidir si vale la pena mantener esa atención.

Uno de los elementos que son necesarios para obtener atención es la motivación ya que esta nos impulsa y capacita para ejecutar una actividad, nos hace superar cansancios y dificultades, la falta de motivación nos frena en la realización de tareas.

Por otra parte la comunicación es el elemento facilitador de la atención, recuerdo y motivación. Son muchos los factores que influyen en la atención; algunos proceden de los estímulos mientras otros son factores internos del sujeto.

El paso inicial del aprendizaje es la atención ya que se considera una especie de estado de alerta del aprendiz, hacia los estímulos que recibirá durante el proceso. Sus sentidos deben orientarse hacia la fuente de estimulación y deben estar preparados para captarla.

¿Qué sugerencias podemos mencionar para mejorar la atención? El psicopedagogo Juan Vaello Orts, propone algunas sugerencias para atraer la atención de los alumnos como:

- Dar una indicación positiva, seguida de un "gracias".
- Elegir un tono de voz y un lenguaje corporal, es necesario controlar el tono de voz, el contacto visual, la cercanía a los estudiantes y el lenguaje corporal.
- Intentar una pausa estratégica, antes de dar la indicación necesaria hace que la atención del alumno se dirija hacia el docente, lo escuche y después le responda.
- Asegurar la atención de todos los alumnos y no comenzar la clase hasta haberlo conseguido.
- Advertir al alumno distraído de manera individual, llamarle por su nombre. Si este paso es ineficaz, conviene hacer una advertencia personal privada.
- Detectar los elementos que pueden distraer a los estudiantes e intentar anularlos.

- Colocar a los alumnos de menor rendimiento más cerca del docente.
- Iniciar la clase con actividades que favorezcan la atención, como preguntas breves sobre la clase anterior o ejercicios prácticos.
- Utilizar distintas formas de presentación de los contenidos de la materia, como lecturas, videos, etc. Variar las tareas que deben realizar los estudiantes para evitar la monotonía.
- Detectar cuáles son las metodologías que consiguen un mayor nivel de atención en los alumnos y utilizarlas en los momentos claves, como al final de la clase, cuando están, en general, más cansados.

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

#### **Atención**

Estado psíquico, que garantiza la orientación y la concentración de la actividad cognoscitiva y práctica del hombre en un objeto o acción determinados. La atención involuntaria (no premeditada) hacía el objeto (que fisiológicamente constituye el reflejo orientador) es provocada por las peculiaridades del objeto mismo: novedad, cambios que se producen en él, contraste con otros objetos, fuerza de su influencia (luz brillante, sonido fuerte). La atención voluntaria (premeditada) es determinada por la toma de conciencia de la tarea. La atención voluntaria, propia únicamente del hombre, se ha desarrollado conjuntamente con su actividad laboral.

#### **Otra definición**

Tendencia de la actividad psíquica y de su concentración sobre un objeto que tiene para la personalidad determinada significación.

Orientación y concentración de la conciencia en un determinado objeto o actividad, abstrayéndose de todo lo demás.

Proceso cognoscitivo que implica la capacidad para centrarse de manera persistente en un estímulo o actividad concretos.

### **Clínico-educativa**

Parte del proceso educativo general en que el niño se forma, que conjuga el carácter individual del tratamiento de las dificultades y alteraciones de la conducta del niño con la acción educativa y social de los adultos que lo rodean e intervienen en su educación.

**Diaria.** Cuidado provisto para los niños en un hogar o centro mientras sus padres trabajan, siendo más bien de tipo asistencial que educacional.

**Déficit de.** Dificultad para resistir a la distracción, mantener la concentración en una tarea larga y atender selectivamente, así como para explorar estímulos complejos de una manera ordenada.

**Involuntaria.** Tendencia y concentración de origen consciente que se dirige a un objeto al cual no se ha establecido previamente el atender.

Reflejo de orientación motivado por los cambios y oscilaciones del medio exterior, de un estímulo previamente inexistente y que actúa en un momento dado sobre él.

Tipo de atención que al originarse sin intención del sujeto, sin objetivo planteado anteriormente, no requiere un esfuerzo volitivo, pudiendo darse por causas externas o condiciones internas.

**Monofocalizada.** Aquella que procura satisfacer una necesidad del desarrollo infantil, como puede ser la alimentación, sin prestar atención a otros aspectos sociales, emocionales o intelectuales.

**Voluntaria.** Tendencia y concentración dirigida hacia un objeto bajo la influencia de una decisión consciente adoptada y de los fines conscientemente establecidos por el propio individuo.

Tipo de atención que se origina como consecuencia de un objetivo planteado de

manera consciente y que requiere de determinados esfuerzos volitivos.

**Integral.** Enfoque integral de la valoración de la calidad en el centro infantil y que implica la integración de todos los factores: mantenimiento de un estado óptimo de salud del niño, desarrollo de su actividad física y motora y de sus respuestas biológicas y fisiológicas, estado emocional y equilibrio de funciones afectivo-emocionales, alimentación y nutrición y el proceso educativo.

### **Comprensión**

El concepto de comprensión está relacionado con el verbo comprender, que refiere a entender, justificar o contener algo. La comprensión, por lo tanto, es la aptitud o astucia para alcanzar un entendimiento de las cosas.

Por ejemplo: *“Los alumnos tienen serios problemas en la comprensión de textos”, “Estoy aprendiendo alemán, pero todavía me cuesta la comprensión de algunos conceptos”, “Sin la comprensión de las reglas, nunca podrás jugar a este deporte”.*

La comprensión es, por otra parte, la tolerancia o paciencia frente a determinada situación. Las personas comprensivas, de este modo, logran justificar o entender como naturales las acciones o las emociones de otras: *“Comprendo que tengas miedo, pero tienes que hablar con ella”, “Si quieres hablar conmigo, ya sabes que contarás con mi comprensión”.*

Se conoce como comprensión lectora al desarrollo de significados mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y a la posibilidad de establecer vínculos entre éstas y otras ideas adquiridas con anterioridad.

Es posible comprender un texto de manera literal (centrándose en aquellos datos expuestos de forma explícita), crítica (con juicios fundamentados sobre los valores del texto) o inferencial (leyendo y comprendiendo entre líneas), entre otras.

Los factores que influyen en la comprensión de la lectura son: el lector, la lectura en si, los conocimientos que la persona tenga de antemano y las formas que utilice para realizar dicha acción.

Cabe señalar que una de las razones que se relaciona con la deserción escolar es la incapacidad de los alumnos para comprender lo que leen y posiblemente esta sea responsabilidad del sistema educativo, donde se enseña a leer pero no a comprender lo que se lee.

La razón por la que muchos niños no sienten interés por la lectura es porque no saben comprender, y eso los frustra y aburre. Si en el colegio recibieran lecturas más amenas o que tuvieran más que ver con su vida cotidiana, seguramente habría muchos más jóvenes que se acercarían a la lectura y se apasionarían.

Dentro de la educación, la enseñanza de la lectura y escritura es muy importante, porque gracias a ellas es que se pueden adquirir todos los otros conocimientos. A la hora de plantear los objetivos de la comprensión lectora en la educación, debe buscarse que los alumnos aprendan a utilizar determinadas estrategias que pudieran ayudarles a discernir entre diferentes textos y conseguir un aprendizaje eficiente.

Cabe resaltar que la hermenéutica (del griego *hermeneutiké*) es la disciplina que se dedica al estudio de la interpretación de los textos, determinando el significado preciso de los términos que se han empleado para transmitir las ideas.

### **La comprensión en la comunicación**

La comprensión oral exige el intercambio entre las fuentes informativas y el uso que se haga de ella. Es decir que el conocimiento de la lengua y del mundo podrá ayudarnos a comprender el proceso de comunicación y saber qué información de la que recibimos es relevante y cual no.

Sobre la forma en la que la mente utiliza sus conocimientos para discernir aquello que se le presenta desde el exterior a través de la comunicación, existen muchas teorías. Sin embargo, de todo lo que se ha expresado al respecto podemos resaltar dos puntos bastante importantes: el modelo de abajo-arriba (la mente tiene una única forma procesar la información: identificando los sonidos, realizando un análisis superficial sobre los mismos y luego uno semántico y estructural para comprender su real significado dentro del contexto comunicacional en el que se encuentra) conocido como bottom-up, y el modelo de arriba-abajo (la mente se vale de los elementos de su entorno para realizar un análisis particular en cada proceso de comunicación. Es decir que el individuo se enfrenta al enunciado de forma global y luego descompone las unidades para comprender su verdadero significado) también llamado top-down.

De todas formas existen otros elementos que intervienen en la comprensión oral, como el lenguaje hablado, el cual se encuentra codificado en diferentes sonidos, se produce en un determinado momento y no puede repetirse, y es absolutamente diferente al lenguaje escrito.

Para comprender los mensajes el cerebro realiza una determinada cantidad de funciones. Primero distingue del mensaje lo que puede ser útil del resto, pudiendo separar entre ruido y palabras, por ejemplo. Después decodifica los aspectos acústicos y consigue sacar en limpio el sentido del mensaje. Recién entonces puede hablarse de comprensión, conocer el significado de las palabras no es suficiente para comprender de qué se está hablando.

En lo que respecta a la lectura, la comprensión es un proceso bastante complejo y ambiguo.

Para finalizar, podemos señalar que, en la lógica, la comprensión es la totalidad de las notas que forman un concepto. De esta forma, el concepto "*hombre*" queda

comprendido por las notas “*animal*” y “*racional*”. Para la ética, es la virtud fundamental de entender y aceptar los hechos desde el razonamiento. Finalmente, en psicología el concepto de comprensión está ligado a la capacidad de la persona de analizar su historia y entender cada aspecto de ella.

### **Lectura**

Hoy más que nunca, en la sociedad de la información, pautada por los intangibles del conocimiento, se necesita en las escuelas y universidades, maestros y estudiantes con tres principios programáticos:

- a) Lectores (que aprendan a leer oportunamente y que establezcan el hábito permanente de la lectura);
- b) Escritores (que conozcan las reglas de la gramática, ortografía y sintaxis, y que además tengan el hábito de escribir en algún género); y
- c) Pensadores (con capacidad crítica y lógica para analizar y decidir sobre algún hecho o suceso circunstancial de su vida).

El profesor de Harvard Fernando Reimers, en su presentación “Maestras, Libertad e Independencia” (publicada por Excell en el libro *Memoria del foro de política educativa*) señala lo siguiente: “Al enseñar a leer y escribir de forma inquisitiva se propiciará la capacidad de pensar críticamente, de utilizar la lectura para conocer al mundo, se ampliarán los horizontes de los niños”. En efecto, la lectura es la base metodológica para enriquecer el caudal de información mental; en la medida que más se lee: se adquiere más vocabulario, se amplía la capacidad cultural y se fortalecen los conocimientos para producir nuevas ideas. Con honestidad, los padres y madres deben observar –y concluir– como administran el tiempo los y las niños(as) y jóvenes, cuanto dedican a leer, a escribir y pensar, contrastando este tiempo con el dedicado a jugar, a ver TV y a otros tipo de actividades de ocio.

Según estudios recientes (Gupta, R.K, Impact of TV on Children), se ha comprobado que el bajo rendimiento escolar está asociado al tiempo dedicado a ver TV (más de diez y seis horas a la semana), esto sin entrar al análisis de la calidad o tipo de programas. El hábito de lectura –como base para la escritura y el pensamiento crítico- no se adquiere por arte de magia, ni cuando uno llega a la universidad; es importante señalar que esta buena y necesaria costumbre se configura en la etapa pre-escolar, cuando el niño comienza a desarrollar su proceso lúdico de socialización; desde esta perspectiva, un juguete importante son los libros para párvulos, o bien que el padre o la madre le lean a los niños cuentos e historias; esto significa que la lectura tiene que ser parte importante del proceso lúdico, y que no se vea como una actividad escolarizante a partir de primer grado.

Por otra parte, los docentes deben reforzar estas actividades con estrategias didácticas y pedagógicas creativas; a nivel de educación inicial, elaborando artesanalmente pequeños libros con páginas e imágenes para colorear; a nivel de básica fomentando la lectura de acuerdo a los intereses de los estudiantes (no imponiéndoles lecturas aburridas); a nivel de educación media consolidando el hábito con clásicos y novelas; y a nivel universitario derrochando la exigencia con grandes libros (que se espera sea un deleite...). Buenos lectores serán buenos escritores, buenos pensadores y por ende buenos ciudadanos, ésta, debería ser una estrategia nacional para consolidar la democracia y minimizar la vagancia y la delincuencia.

## **Capítulo III**

### **Hipótesis y variables**

#### **3.1. Hipótesis**

##### **3.1.1. Hipótesis general**

HG.- Existe una relación significativa entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

##### **3.1.2. Hipótesis específicas**

HE1.- El nivel de velocidad lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

HE2.- El nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

#### **3.2. Variables**

##### **Variable 1**

El nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

##### **Variable 2**

El nivel de velocidad lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.

### 3.3. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem
Velocidad Lectora	Superior	Mayor de 260 palabras/minuto	6 lecturas
	Adecuado (Estándar)	Entre 240 y 260 palabras/minuto	
	Inferior (Requiere apoyo)	Menor de 240 palabras/minuto	
Nivel de atención	Muy alto	91 – 99	60 sets de 3 cada uno
	Alto	71 – 90	
	Medio alto	61 – 70	
	Medio	40 – 60	
	Medio bajo	30 – 39	
	Bajo	10 – 29	
	Muy bajo	1 – 9	

---

## Capítulo IV

### Metodología

#### 4.1. Enfoque de investigación

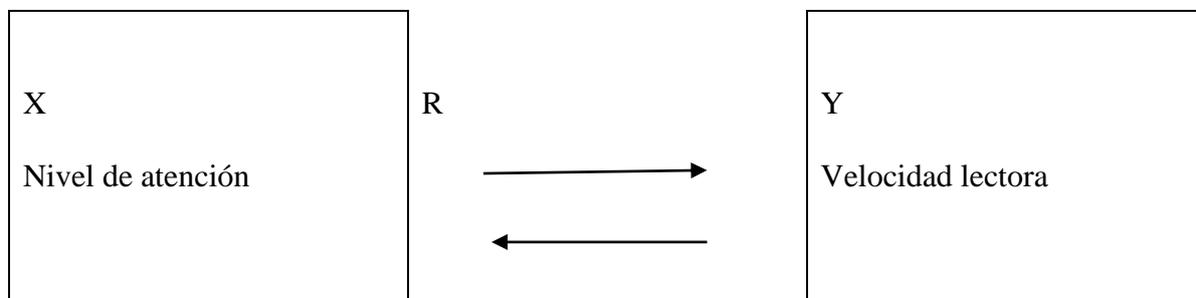
El enfoque utilizado en esta investigación fue cuantitativo, por cuanto tanto los valores que representan a la primera como a la segunda variable son cantidades numéricas. Hay que considerar que, si bien la primera variable es cuantitativa, puede ser calificada y ser considerada también como cualitativa, al cuantificarla, para poder procesar la información en el SPSS.

#### 4.2. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo descriptivo, porque trata de describir el comportamiento de las variables en su interrelación, comparando los datos y explicando su significado. Es descriptiva porque permite presentar características de las variables.

#### 4.3. Diseño de investigación

El diseño que se ha utilizado fue correlacional y transversal, de acuerdo a la clasificación de Danhker (1989), es transversal porque la recolección de los datos se realiza en un solo momento y en un tiempo único. La investigación tenía como propósito evaluar la relación que existe entre las variables de estudio, luego describirlo explicando los resultados y se puede representarlo esquemáticamente como:



#### 4.4. Población y muestra

Veamos en primer alguna reseña histórica de la Institución Educativa en donde se ha realizado el trabajo de investigación.

La Institución Educativa N° 5003 Virgen de la Inmaculada Concepción, se encuentra ubicada en el Jr. Alberto Secada N° 439 del Callao. Fue creada el 30 de marzo de 1971, por R.M. N° 993 por la fusión de dos escuelas primarias la 480 y 496, siendo entonces la primera directora, la profesora Rosaura García Soria. Esta escuela en su inicio funcionó con una infraestructura de material pre-fabricado, debido a que gran parte de su construcción fue destruida por el terremoto del año 1970. Luego, la escuela llega a contar con 22 secciones, por lo que el plantel llega a tener un Subdirector, siendo el profesor Raúl Arana Príncipe.

Al cesar la directora titular Rosaura García Soria, en el año 1987, queda encargada de la dirección la profesora Gladys Perdomo Silva, para después dar paso al titular Julián Alvarez Moya, quien a su vez cesa en el año 1994, dejando la encargatura a la profesora Estela Usco Navarro, quien realiza gestiones para la construcción del centro educativo, conjuntamente con la APAFA, de aquel entonces presidida por el Sr. Justino Torres Ríos, el Dr Carlos Gallardo Guido y la Sra. Imelda Cruz de Vera.

A comienzos del mes de junio del año 1995, se inician por primera vez las clases en lo que actualmente es el colegio, teniendo como Directora a la Srta. Deyssi Zegarra Martínez, quien realizó gestiones ante la DREC para la denominación de “Virgen de la Inmaculada Concepción” según R.D. N° 1096 del año 1996, al retirarse la Srta. Deyssi Zegarra Martinez asume la dirección la Sra. Vera Luz Ríos Panduro en los años 2007, 2008 y 2012.

En diciembre del año 2012 la Dirección Regional de Educación del Callao, convoca a concurso de directores, obteniendo la encargatura la Magister María del Carmen Miranda Caldas, hasta el año 2014.

Actualmente asume la dirección mediante concurso de directores a nivel nacional el señor Elías Salazar Carrasco desde el 1ro de enero del 2015 hasta la actualidad.

El plantel cuenta con una excelente plana docente y administrativa de primer nivel, con una población estudiantil de más de 400 alumnos.

La Institución Educativa N° 5003, educa bajo los valores cívicos morales y espirituales bajo el lema: Amor, Disciplina y Trabajo.

#### **4.4.1. Población**

La población ha estado conformada por los alumnos del Sexto Grado de Primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 del Callao.

#### **4.4.2. Muestra**

Se ha considerado una muestra intencional, no probabilística de 65 alumnos del Sexto Grado de Primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 del Callao.

	6° A	6° B	6° C	TOTAL
Población	33	32	35	105
Muestra	33	32	-	65

Han sido considerados elementos de la muestra los alumnos de las secciones del Sexto Grado A y B. El principal criterio de inclusión ha sido el pertenecer a una sección del turno de mañana.

#### **4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Para la primera variable se ha elegido el siguiente test:

##### **Test de percepción de semejanzas y diferencias**

###### **Ficha técnica**

- Nombre: Percepción de diferencias
- Autor: L.L. Thurstone
- Reelaboración y adaptación española: M. Yela.
- Administración: Individual y colectiva.
- Duración: Tres minutos
- Aplicación: De seis a siete años en adelante, sobre todo a niveles bajos de cultura incluso analfabetos.
- Significación: Evaluación de la aptitud para percibir, rápida y correctamente semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados.
- Tipificación: Baremos escolares (varones y mujeres) y de profesionales (varones y mujeres).

###### **Características generales**

Existen varias pruebas que exploran las aptitudes perceptivo – imaginativas y evalúan estos aspectos con diversos materiales. Algunas de éstas se apoyan en los principios de semejanzas y diferencias, y utilizan material impreso; así por ejemplo, son bien conocidos los test de “Formas idénticas”, “Diferencias de letras”, “Cuadrados de letras” y “Percepción de diferencias”

Son pruebas de discriminación que responden a las cuestiones de parecido, igualdad o diferencia y presentan correlaciones positivas con la inteligencia general.

Las pruebas de “Percepción de diferencias” o “Caras” consta de 60 elementos gráficos; cada uno de ellos está formado por tres dibujos esquemáticos de caras con la

boca, ojos, cejas y pelo representados con trazos elementales; dos de las caras son iguales, y la tarea consiste en determinar cuál es la diferente y tacharla.

Esta presentación del material es muy bien aceptada por los sujetos de menor edad o aquellos de bajo nivel cultural, pero puede resultar excesivamente simple, ingenua y frustrante para adultos con cierto nivel de cultura.

La prueba es aplicable a partir de los 6 ó 7 años, a todos los niveles; requiere poca formación cultural para comprender las instrucciones.

Muchas tareas administrativas, industriales e incluso técnicas - abstractas exigen percibir pequeños detalles, discriminar objetos por pequeñas diferencias, en general, captar e interpretar patrones estimulantes especialmente ordenados.

En la labor de orientación y selección para este tipo de tareas es útil la aplicación de la prueba de "Caras", al lado de otras que complementen éstos y otros aspectos espaciales y prácticos.

### **Interpretación de las puntuaciones**

En los estudios originales de Thurstone y de Yela, se establecía como única medida del rendimiento en el CARAS el número total de aciertos obtenidos por el evaluado.

En la versión revisada CARAS-R se consideran el número de aciertos y de errores cometidos por el sujeto. Con estas dos puntuaciones es posible obtener el número de aciertos neto y un índice de control de la impulsividad, de forma que es posible relacionar el rendimiento con el estilo de respuesta. Como en el caso de otras pruebas de similares características, parece oportuno considerar el número de errores cometidos por el sujeto, dado que, ante un mismo número de aciertos, haber cometido o no errores al responder diferencia a un evaluado de otro. Por ejemplo, no presenta las mismas características el sujeto que responde a 30 ítems y responde correctamente a todos, que el sujeto que acierta

30 ítems, pero ha contestado erróneamente a otros 10. Ante el mismo el mismo número de aciertos, el primer sujeto muestra un mayor grado de eficiencia ya que no ha cometido ningún error.

De esta forma, la interpretación del CARAS-R se basa en las siguientes medidas:

- **Aciertos (A).** Número total de aciertos del sujeto. Se concederá un punto por cada una de las caras correcta que haya sido tachada.
- **Errores (E).** Número total de errores del sujeto o número de caras tachadas sin ser correctas.
- **Aciertos netos (A-E).** Esta medida corregida mide la eficacia real del sujeto al penalizar los errores o las posibles respuestas al azar. Se calcula restando al número total de aciertos el número total de errores del sujeto.
- **Índice de Control de la Impulsividad (ICI).** Este índice expresa el nivel de control de la impulsividad del sujeto a la hora de ejecutar la tarea, reflejando su estilo cognitivo dentro del gradiente impulsivo-reflexivo

Las puntuaciones medias, cercanas a 100, indicarán que el sujeto tiene un adecuado control de la impulsividad, similar a la media de la población, ejecutando de forma reflexiva la tarea y, por ende, cometiendo pocos errores.

Puntuaciones bajas mostrarán que el sujeto es impulsivo en la ejecución de la tarea, no es reflexivo a la hora de realizar los juicios de semejanza/diferencia. Una falta de control inhibitorio conlleva la comisión de un alto número de errores y de aciertos por azar.

## **Test de Velocidad Lectora**

El instrumento para medir la segunda variable, la velocidad lectora, se ha elegido a un instrumento que está en la página de una asociación de profesores de España y cuya dirección en la Web es : <http://www.reglasdeortografia.com>, en forma autónoma a la Universidad de Sevilla – España.

### **Ficha técnica**

- Nombre : Test de Velocidad Lectora
- Autor : Juan Antonio María Candón
- País : España
- Administración: Individual y colectiva.
- Duración : Entre tres y cinco minutos por lectura
- Aplicación: De seis a siete años en adelante
- Significación: Evaluación de la velocidad lectora

Tipificación: Baremos escolares (varones y mujeres).Esta página está bajo la responsabilidad de un grupo de docentes de lengua y bajo la dirección del Dr. Juan Antonio María Candón de la Universidad de Sevilla , que mantiene un lazo muy estrecho con la Real Academia Española.

Además del Test de Velocidad Lectora, se cuentan también, los siguientes servicios :

- a) Reglas y ejercicios de ortografía
- b) El Acento
- c) El Uso de las mayúsculas
- d) Los Signos de puntuación
- e) Las Abreviaturas
- f) Los Gentilicios
- g) Los Extranjerismos

- h) La Escritura de numerales
- i) Los Errores más frecuentes
- j) Las Palabras dudosas
- k) Las Palabras homófonas
- l) Los Prefijos y los sufijos
- m) Las Siglas y los acrónimos

Además de las páginas enumeradas, se pueden encontrar tres áreas muy importantes:

- i) Novedades de la lengua.
- ii) Test de velocidad lectora.
- iii) Test de comprensión lectora.

Esta sección, como todas las demás, está organizada para medir la velocidad lectora de una persona, considerando la edad o equivalentemente el nivel de estudios en el que se encuentra. Es así que se ha elegido el nivel equivalente a los estudiantes del Sexto Grado de Educación Primaria.

Se seleccionó este instrumento al cual llamaremos Test de Velocidad Lectora y que consiste en un programa de medición de la velocidad lectora en línea. Posee la siguiente metodología de aplicación:

- Debe evaluarse de forma individual, en un lugar tranquilo y silencioso.
- El alumno debe leer en voz relativamente alta, lo más rápido que pueda sin equivocarse.
- Es positivo dar a conocer al alumno el resultado obtenido inmediatamente, ya que genera un sentido de superación personal.

El niño se coloca frente a una computadora, cuya pantalla está tapada por una hoja de papel. A la señal dada por la profesora, se retira la hoja de papel y con el mouse se hace click en el botón iniciar.

Finalizada la lectura, el estudiante tiene que hacer click en el botón fin, después del cual, en la parte inferior automáticamente aparece la velocidad lectora del estudiante en palabras/min.

Para determinar si el estudiante está en el nivel de velocidad de lectura correspondiente a su grado de estudios, se consideró la siguiente tabla de calificación:

**Tabla 1**

*El nivel de velocidad de lectura*

<b>Grado de estudios</b>	<b>Velocidad de lectura</b>
1.º Primaria	80-100 palabras
2.º Primaria	130-150 palabras
3.º Primaria	180-200 palabras
4.º Primaria	200-220 palabras
5.º Primaria	220-240 palabras
6.º Primaria	240-260 palabras
1.º Secundaria	260-280 palabras
2.º Secundaria	280-300 palabras
3.º Secundaria	300-320 palabras
4.º Secundaria	300-320 palabras
5.º Secundaria	300-320 palabras

Para la calificación de la velocidad lectora de los estudiantes, se evaluó a cada estudiante, de la siguiente manera:

- a) Se ubicó al estudiante frente a un computador y primero se le explicó los procedimientos para el test automatizado.
- b) A manera de ejemplo, se le hizo que practicara con dos lecturas diseñadas para el Quinto Grado de Primaria.
- c) Luego se procedió a evaluarlo, en el nivel del Sexto Grado de Primaria, con las seis lecturas disponibles.
- d) Se anotaba el resultado de dicha lectura y se procedía, luego de un breve descanso, a la siguiente lectura del grado en referencia.
- e) Terminadas las lecturas, se calculaba el promedio de velocidad de lectura, y la calificación correspondiente final.

f) La calificación final considerada fue la siguiente :

Puntaje menor de 240 palabras/minuto	Inferior
Puntaje entre 240 y 260 palabras/minuto	Regular
Puntaje mayor de 260 palabras/minuto	Superior

La selección de lecturas se ha realizado siguiendo los siguientes criterios:

Los textos son adecuadas a cada curso en cuanto a dificultad de vocabulario, puntuación y cantidad de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas.

- Las temáticas están adaptadas al nivel educativo de los alumnos.
- Los textos son amenos y con una continuidad narrativa completa.

#### **4.6. Tratamiento estadístico**

Se ha realizado un tratamiento estadístico descriptivo de la niveles de atención y también, de la misma forma con los datos de la segunda variable, velocidad lectora.

Estos datos calculados han sido :

- Número de datos
- Valor mínimo
- Valor máximo
- Media aritmética o promedio
- Varianza
- Desviación Típica

Se elaboraron las tablas de frecuencia correspondientes.

De igual manera, con la información obtenida del Test de Nivel de Atención se hicieron los mismos procedimientos.

A continuación, se realizó la prueba de normalidad. Antes de realizar la prueba de hipótesis respectiva primero se determinó si había una distribución normal de los datos (estadística paramétrica) o una libre distribución (estadística no paramétrica).

Para tal efecto se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov ( $n > 50$ ).

### Prueba de Normalidad

	Kolmogorov Smirnov		
	Estadístico	n	Sig.
<b>Nivel de Atención</b>	0,8125	65	0,00126
<b>Velocidad Lectora</b>	0,7185	65	0,00279

H<sub>0</sub>: Los datos (variable) provienen de una distribución normal.

H<sub>a</sub>: Los datos (Variable) no proviene de una distribución normal

H<sub>0</sub>, si y solo si  $\text{sig} > 0,05$

H<sub>a</sub>, si y solo si  $\text{sig} \leq 0,05$

Sobre el instrumento **Nivel de Atención**, el valor estadístico relacionado a la prueba nos indica un valor 0,8125 con una muestra de 65, el valor de significancia (p\_valor) es igual 0,00126, como este valor es inferior a 0,05 (nivel de significancia) se infiere que hay razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, y aceptar la alterna, concluyendo que los datos no provienen de una distribución normal.

Sobre el cuestionario **Velocidad Lectora**, el valor estadístico relacionado a la prueba nos indica un valor 0,7185 con una muestra de 65, el valor de significancia (p\_valor) es igual 0,00279, como este valor es inferior a 0,05 (nivel de significancia) se infiere que hay razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, y aceptar la alterna, concluyendo que los datos no provienen de una distribución normal.

### Conclusiones de la prueba de normalidad

Ambas variables presentan distribuciones asimétricas, por lo que para efectuar la prueba de hipótesis de alcance correlacional causal se deberá utilizar el estadígrafo Rho de Spearman.

## Capítulo V

### Resultados

#### 5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

##### Test de nivel de atención

##### De la adaptación peruana

El Test de Percepción de Semejanzas y Diferencias de L. L. Thurstone, en el Perú, la adaptación fue realizada por Delgado y colaboradores en el año 2004, para lo cual trabajó con una muestra de 1533 niños de ambos géneros, los cuales estaban comprendidos entre los 6 y 11 años de edad y estudiaban en instituciones educativas de Lima Metropolitana.

La confiabilidad del instrumento se obtuvo a través de la correlación ítem – test, comprobándose que todos los ítems mostraban buenas correlaciones. En cuanto a la consistencia interna, arrojó también un buen resultado.

La validez del instrumento se realizó a través del análisis factorial exploratorio, la prueba presentó una varianza muy significativa.

A continuación, se presenta la tabla de percentiles y los niveles de atención.

**Tabla 2**

*Baremación de los niveles de atención*

<b>Interpretación</b>	<b>Pc</b>
Muy alto	91 – 99
Alto	71 – 90
Medio alto	61 – 70
Medio	40 – 60
Bajo	10 – 29
Muy bajo	1 – 9

Delgado y colaboradores (2004)

Los percentiles que indican niveles altos, afirman que los niveles de atención se encuentran en niveles superiores en comparación del resto. Asimismo, los que se presentan

en niveles medios señalan que su atención es fluctuante, Finalmente, los que se encuentran en percentiles bajos indican que sus niveles de atención son muy pobres o inferiores.

Para la aplicación del instrumento, se efectuó la coordinación con el Director de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 del Callao.

Se elaboró una carpeta para la recolección de información, la cual contenía: la resolución de inscripción y aprobación del proyecto de investigación, el proyecto de investigación mismo y el instrumento a utilizar.

Luego, se tuvo una entrevista con el Director para explicarle el objetivo de la investigación, así como su importancia. Una vez obtenido el permiso de la autoridad de la institución educativa, se procedió a preparar el material necesario para la administración del test. Asimismo, se coordinó con el Director de la I.E. acerca del acceso a un ambiente adecuado para la realización de la prueba. La aplicación de los instrumentos se realizó en fecha única.

### **Test de Velocidad Lectora**

Para validar el instrumento y poder evaluar la velocidad lectora se presentó a tres docentes, dos de la especialidad de Lengua de la Universidad Nacional de Educación y a la especialista del área de Comunicaciones de la Unidad de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Educación del Callao, quienes dieron el siguiente veredicto.

N	Experto	Juicio
1	Dr. García León, Francisco	80%
2	Mg. Chachi Gabriel, Liz América	83%
3	Lic. Ramos Bernabé, Carmen	85%
	Promedio	82,6%

## 5.2. Presentación y análisis de los resultados

### Resultados del Test de Niveles de Atención

**Tabla 3**

*Niveles de atención de los niños del Sexto Grado de Primaria Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción del Callao*

<b>N</b>	<b>Atención</b>	<b>N</b>	<b>Atención</b>
1	65	34	63
2	69	35	64
3	67	36	66
4	43	37	45
5	55	38	48
6	33	39	52
7	54	40	47
8	58	41	60
9	48	42	35
10	29	43	54
11	19	44	56
12	27	45	58
13	17	46	50
14	8	47	46
15	87	48	51
16	47	49	46
17	35	50	39
18	78	51	47
19	9	52	43
20	7	53	57
21	65	54	47
22	38	55	36
23	68	56	53
24	25	57	58
25	74	58	50
26	76	59	37
27	86	60	72
28	47	61	80
29	36	62	51
30	62	63	48
31	34	64	55
32	54	65	7
33	46		

**Tabla 4**

*Distribución de las categorías porcentuales de los niveles de atención de niños del Sexto Grado de Primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 del Callao*

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	0	0%
Alto	7	11%
Medio alto	9	14%
Medio	31	48%
Medio Bajo	9	14%
Bajo	5	7%
Muy bajo	4	6%
	65	100%

En la tabla se puede leer que el número de niños, elementos de la muestra son un total de 65.

Que, en el nivel muy alto, no hay ningún niño.

En el nivel alto, hay 7 niños que son el 11% de la muestra.

En el nivel medio alto, hay 9 niños que son el 14% .

En el nivel medio, hay 31 niños, que son el 48%.

En el nivel medio bajo 9 niños, que son el 14%.

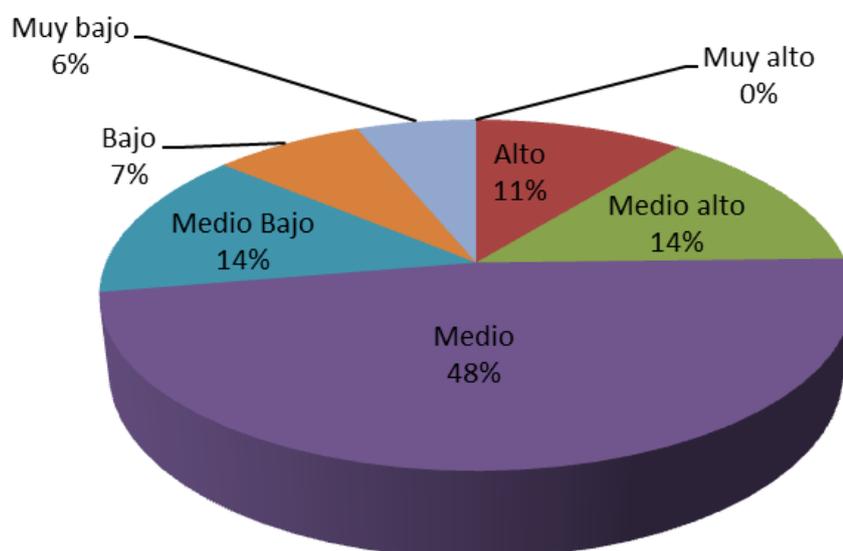
En el nivel bajo hay 5 niños, que son el 7%.

En el nivel muy bajo hay 4 niños, que son el 6%.

En los niveles muy alto y alto, se encuentran sólo 7 niños, es decir, un 11%.

En los niveles bajo y muy bajo se encuentran 9 niños, que son el 16%.

En los niveles medio alto, medio y medio bajo se encuentran 40 niños, que son el 76%, que son una mayoría significativa de la muestra.



**Figura 1.** Distribución de los niveles de atención de niños del Sexto Grado de Primaria de la I. E. Virgen de la Inmaculada Concepción del Callao.

### Resultados del Test de Velocidad Lectora

Recordemos que la calificación final considerada para calificar a los niños de la muestra fue la siguiente:

Rango de puntaje	Cualitativo	cuantitativo
Puntaje menor de 240 palabras/minuto	Inferior	1
Puntaje entre 240 y 260 palabras/minuto	Regular	2
Puntaje mayor de 260 palabras/minuto	Superior	3

**Tabla 5**

*Test de velocidad lectora*

N	Velocidad	Nivel	N	Velocidad	Nivel
1	263	3	34	254	2
2	231	1	35	254	2
3	256	2	36	254	2
4	237	1	37	247	2
5	255	2	38	238	2
6	240	2	39	255	2

7	258	2	40	258	2
8	240	2	41	255	2
9	258	2	42	245	2
10	267	3	43	247	2
11	241	2	44	255	2
12	242	2	45	255	2
13	242	2	46	243	2
14	243	2	47	256	2
15	243	2	48	256	2
16	256	2	49	243	2
17	243	2	50	235	1
18	258	2	51	256	2
19	243	2	52	258	2
20	256	2	53	240	2
21	243	2	54	258	2
22	245	2	55	247	2
23	255	2	56	258	2
24	245	2	57	258	2
25	255	2	58	240	2
26	247	2	59	243	2
27	258	2	60	258	2
28	247	2	61	245	2
29	255	2	62	255	2
30	247	2	63	265	3
31	258	2	64	241	2
32	247	2	65	230	1
33	254	2			

**Tabla 6**  
*Distribución de Frecuencias Velocidad de Lectura*

<b>Rango</b>		<b>Calificativo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	Puntaje menor de 240 palabras/minuto	Inferior	5	8%
2	Puntaje entre 240 y 260 palabras/minuto	Adecuado	57	88%
3	Puntaje mayor de 260 palabras/minuto	Superior	3	4%
Total			65	100%

Según los resultados de la aplicación del instrumento para medir la velocidad

lectora, se ha obtenido que:

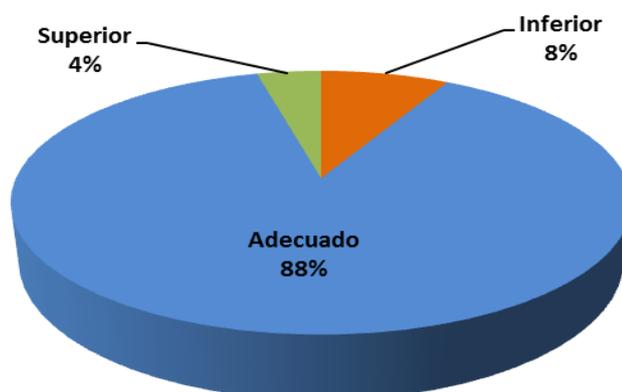
Existe un grupo de 5 niños, que son el 8% cuya velocidad lectora está por debajo del nivel adecuado, para su edad y grado de estudios. Podríamos decir, que

académicamente están atrasados un año lectivo, su velocidad es menor de 240 palabras por minuto.

Hay un grupo mayoritario de 57 niños, que son el 88% cuya velocidad lectora está de acuerdo a su edad y grado de estudios, es decir, su velocidad lectora está en el rango comprendido entre 240 y 260 palabras por minuto.

Por otra parte, existe un grupo de tan solo 3 niños, que son el 4% que tienen una velocidad lectora superior para su edad y grado de estudios, es decir, tienen una velocidad lectora mayor de 260 palabras por minuto.

Hay que observar que el grupo con velocidad deficitaria constituye el doble respecto al grupo que posee una velocidad lectora superior al promedio.

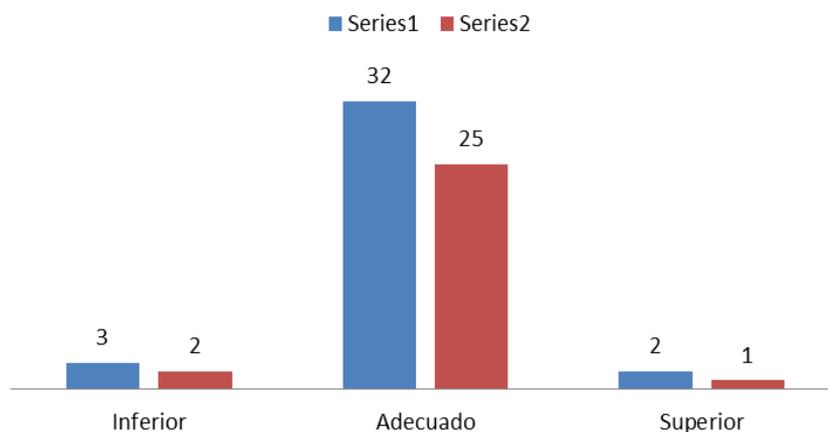


**Figura 2.** Diagrama de grupos según velocidad lectora

**Tabla 7**

*Distribución de frecuencias. Velocidad Lectora. Por sexo*

Velocidad lectora	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
Inferior	3	8%	2	7%
Adecuado	32	87%	25	89%
Superior	2	5%	1	4%
Total	37	100%	28	100%



**Figura 3.** Distribución de frecuencias. Velocidad lectora-Por sexo

### Cálculo de la Correlación

Antes de calcular el coeficiente de correlación, debemos tener en cuenta que la tabla de interpretación.

#### Tabla 8

*Interpretación de los coeficientes de correlación rho de Spearman*

Intervalo	Nivel de correlación
0	Nula
] 0 – 0,2 ]	Muy baja
] 0,2 – 0,4 ]	Baja
] 0,4 – 0,6 ]	Moderada
] 0,6 – 0,8 ]	Buena / Alta
] 0,8 – 1 [	Muy buena / Muy alta
1	Perfecta

Para calcular la correlación de Spearman, se consideró los valores de los niveles de atención calculados:

Muy alto (7)

Alto (6)

Medio alto (5)

Medio (4)

Medio bajo (3)

Bajo (2)

Muy Bajo (1).

De igual forma el valor de la velocidad lectora, la cual fue convertida a su valor cualitativo, es decir, se consideró las tres categorías que resultaron:

Inferior (1)

Adecuado (2)

Superior (3).

El resultado se encuentra en la siguiente tabla:

#### Correlaciones

		Nivel de atención	Velocidad Lectora
Rho de Spearman	Nivel de Atención	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,0003
		N	65
Velocidad Lectora		Coefficiente de correlación	0,579**
		Sig. (bilateral)	,0003
		N	65

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla nos muestra que existe una correlación moderada pues  $\rho=0,579$  ( $p<0,003$ )

### 5.3. Discusión de los resultados

En su investigación, González (2006), reportó que los maestros de las escuelas públicas y las escuelas privadas de San Juan, Puerto Rico presentan un conocimiento moderado sobre el trastorno con déficit de atención, que si un estudiante es diagnosticado con el trastorno de déficit de atención, un síntoma que se manifiesta en estos niños, indica interferencia con su desempeño académico y sus habilidades. Valdizán (2005) confirma estos hallazgos del estudio al indicar que el TDAH no sólo afecta al área académica, si no que suele ser, muy a menudo, objeto de consulta médica; y puede afectar también, las relaciones con los padres, con los amigos, el autoconcepto, la autoestima, el estado anímico, el humor e incluso, a veces, la propia salud.

Su investigación demostró que los maestros de escuela pública, así como los de escuela privada, consideran que en la actualidad se sabe que el TDAH tiene un carácter hereditario, lo que fue confirmado por Castellanos (2005) en un estudio donde indica que los niños que padecen el trastorno a menudo poseen cerebros ligeramente más pequeños y menos maduros que otros niños sin el trastorno. El tamaño menor del cerebro de niños diagnosticados con el TDAH no es un hallazgo nuevo.

Los resultados demuestran que existe relación significativa entre el reactivo que establece que una mayoría de los niños diagnosticados con TDA también son diagnosticados con impulsividad y/o hiperactividad y la variable escuela pública y escuela privada.

Se obtuvo una correlación significativa entre el reactivo que establece que el déficit de atención es más frecuente en el género masculino y las escuelas públicas y privadas.

Por otra parte, Arias (2014), en su investigación que tuvo por objetivo determinar la relación entre la inteligencia y la velocidad de lectura, concluyó que existe una relación positiva y significativa entre la capacidad intelectual y la velocidad lectora ( $r = 0.509$ ,  $p < 0.000$ ).

En con su reciente estudio, 2012, Aranibar, ha permitido conocer las características del Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, (TDAH). Se encontró que el trastorno por déficit de atención TDAH se presentaba con mayor frecuencia en varones, entre los 6 a 7 años, mientras que en las mujeres se halló una leve sospecha. Es probable que la falta de concentración y la incapacidad de enfocar la atención, en los varones con TDAH, pudiera dificultar el logro de los aprendizajes más que en las mujeres con sospecha de TDAH.

En la tesis de Borja (2012) podemos concluir que, en la muestra total presenta mayores porcentajes en los niveles de atención media con porcentajes significativos de

atención baja. Que existe una tendencia progresiva en los niveles de atención de los educandos de la muestra. Que la muestra de los niños de seis años, se encuentra polarizada, en donde los mayores porcentajes se encuentran en los niveles altos y bajos de atención. Que en los niños de siete años presentan un nivel de atención medio, pero se observa también un porcentaje significativo de niveles bajos de atención. Que, en los niños de ocho años, presentan una distribución mucho más armónica, con niveles más homogéneos en los niveles de atención. Que en los niños de nueve años se observa niveles de atención polarizados, donde los mayores porcentajes se encuentran en los niveles altos y bajos. Que en los niños de diez años se encuentran en su mayoría concentrados en los niveles medios, aunque los niveles inferiores de atención son muy altos. Que en los niños de once años presentan en mayores porcentajes niveles de atención medio, sin embargo, también se observan porcentajes significativos de niveles bajos de atención.

De lo expuesto y de lo obtenido de los datos procesados, podemos afirmar que existe una relación significativa moderada entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del 6to Grado de Primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción, porque el coeficiente hallado así lo confirma.

De los resultados de la aplicación del instrumento de medición de Velocidad Lectora, podemos afirmar que se confirma la hipótesis, pues un 88%, porcentaje significativamente alto, posee una velocidad lectora de acuerdo a su edad y a su grado de estudios.

De los resultados de la aplicación del test para medir el nivel de atención podemos afirmar que el nivel de atención de los estudiantes del 6to Grado de Primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción es medio, con 76%), considerando en este intervalo a los considerados en Medio alto, Medio y Medio bajo.

### Conclusiones

1. Existe una relación significativa entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del 6to Grado de Primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción del Callao, pues la correlación es moderada,  $\rho=0,579$  ( $p<0,003$ )
2. El nivel de velocidad lectora de los estudiantes del 6to Grado de Primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción es adecuada o regular, pues un 88%, porcentaje significativamente alto, posee una velocidad lectora de acuerdo a su edad y a su grado de estudios
3. El nivel de atención que poseen los estudiantes de la muestra de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción es medio o regular, con un 76% de la muestra.

### **Recomendaciones**

1. Programar reuniones y charlas a los docentes de Primaria para tratar estos temas relacionados con comprensión lectora, velocidad lectora y evaluar otras actividades que permitan mejorar estos aspectos, en los niños.
2. Programar reuniones y charlas a los docentes de Primaria para tratar los temas relacionados a mejorar el nivel de atención de los niños.
3. Proyectar un trabajo de investigación para medir la relación entre la velocidad lectora y el nivel de comprensión lectora.

## Referencias

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Alarcón, R. (1956). Relación entre la rapidez y la comprensión de lectura silenciosa. *Anales del Colegio de Doctores en Educación*, 179-182.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1994). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arias, W. L. (2014). Velocidad de lectura en estudiantes de Ingeniería. *Revista de Investigación en Psicología*
- Araoz, E. et.al. (2010). *Comprensión y expresión lingüística avanzada*. México: Pearson Educación.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Bravo, L. (1985). *Dislexias y retraso lector. Enfoque neuropsicológico*. Madrid: Santillana.
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A., y Oyarzo, E. (1998). Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 31-47.
- Beltrán, J. (1989). *Aprender a aprender: Desarrollo de estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata. Burns, D. (2007). *Systemic Action Research. A Strategy for Whole System Change*. Bristol. University of Bristol.
- Calero, M. (1992). *Técnicas de estudio e investigación*. Lima: San Marcos.

- Camacho Segura, R. A. (2007). *Manos arriba/Hands up: El proceso de enseñanza aprendizaje*. México: ST ed. 180.
- Cassany, D. M., Luna y G. Sáenz. (2000). *Enseñar lengua*. (5ª ed.). Barcelona: Grao.
- De Vega, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez Calvo, M. & Alonso Quecuty, M. (1984). *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Díaz-Barriga Arceo, F., G. Hernández Rojas. (1999). *Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: Mc. Graw Hill. 160.
- Dubin, F. & Bycina, D. (1991). *Academic reading and the ESL/EFL teacher*. En: M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching english as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle.
- Echevarría Martínez, Ma. de los Á., Gastón Barrenetxea, I. (2006). *Dificultades en comprensión lectora en estudiantes universitarios: implicaciones en el diseño de programas de intervención*. Red de revista psicodidáctica.
- Escoín, J., y Mascuñan, M. (1993). *Mejora de la velocidad de lectura en jóvenes con discapacidad motora*. *Infancia y Aprendizaje*(64), 49-60.
- Espada J. (2000). *Programa para mejorar la competencia lectora, velocidad, precisión y entonación*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Fuentes, J. J. (1999). *¿Cómo leer?* Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Gardner, H. (1999). *Estructura de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fry, E. (1975). *Reading drills for speed and comprehension*. Providence R.I.: Jamestown Publishers.

- Gonzales, V.R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona 1*, 43-65.
- Greaney, V. (1996). Promoting reading in developing countries. Washington: International Reading Association.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio : (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Higgins, J. & Wallace, R. (1989). Hopalong: A computer reader pacer. *System 17*(3), 389-399.
- Hostos, E.M (1965) *Moral social* Madrid: Archipiélago
- Huerta, Ma. C., S. J. (2009). Otra mirada a la comprensión de textos escritos. El Cid Editor.
- Jensen, L. (1986). Advanced reading skills in a comprehensive course. En: F. Dubin, D. Eskey & W. Grabe (Eds.). *Teaching second language reading for academic purpose*. Reading M.A.: Addison-Wesley Publishing.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. En: H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark Del.: International Reading Association.
- Lomas, C., Tusón A. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. *El aprendizaje de competencias en el aula*. México: Oedere. P. 237.
- Manuale, M. (2007). Estrategias para la comprensión: construir una didáctica para la educación superior. Argentina: UNL. Meza, R. M., Herrera, R. P., Vizcarra : F. (Enero-Febrero 2010).

- Morales, S. (1997). Comprensión de lectura en niños de los grados 4° y 5° de primaria de Lima. Análisis de inferencias y metacognición. Inédito. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moreno, F. (2009). Teoría de la instrucción vs. Teoría del aprendizaje significativo: contraste entre J. Bruner y D. Ausubel. El Cid Editor. 18.
- Nuttall, C. (1996). Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Pérez Esteve, P., F. Zayas Hernando. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Madrid: Alianza. P. 254
- Pérez, C. (2000). Técnicas de muestreo estadístico: Teoría, práctica y aplicaciones informáticas. México: Alfaomega grupo editor S.A. de C.V.
- Pinzás, J. R. (1986). Del símbolo al significado. El caso de la comprensión de lectura. Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú 4(1), 4-13.
- Pinzás, J.R. (1987). Rol de los padres en el aprendizaje de la lectura y la comprensión de la lectura. Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú 5(2), 177-188.
- Rioseco Izquierdo, R., M. Ziliani Cárcamo. (1992). Yo pienso y aprendo. Chile: Andrés Bello pág. 22-23.
- Rodríguez Cruz, R. L. (2007). Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Rojas, F. D. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. México: Mc. Graw-Hill.

- Rubio Prado, R., E. Barrio Berrón. (2003). *Psicología II. Profesores de enseñanza secundaria, temario para la preparación de oposiciones*. Madrid España. 246.
- Sacristán, J. G. y Á. I. Pérez Gómez. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 447.
- Samuels, J. & Kamil, A. (1988). *Models of the reading process*. En: P.D. Pearson, P. Mosenthal, M. Kamil & R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, Inc.
- Solé, I. (2001). *Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?* Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Solé (2006). *Estrategias de lectura*. (16ª ed.). España: Grao. 176.
- Solé (1998). *Estrategia de lectura*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Comunicación.
- Stanovich, K. (1980). *Toward an interactive-comprehension model of individual difference the developmental of reading fluency*. *Reading research quarterly* 16, 32-71.
- Thorne, C. & Pinzás, J. (1988). "Factor affecting reading achievement in Perú". Ponencia presentada en la conferencia anual de la American Educational Research Association.
- Uriarte, F. (2004). *Metodología. Técnicas de estudio para el trabajo intelectual*. Lima: San Marcos.
- Valencia, J., Morante, P., y Soto, M. F. (2011). *Velocidad de procesamiento y memoria de trabajo en adultos mayores: implicancias para el envejecimiento cognitivo normal y patológico*. *Revista de Psicología*(1), 11-25.
- Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos fonológicos*. *Liberabit*(11), 49-61.

Vega, J., y Alva, C. (2008). Métodos y técnicas de comprensión para el éxito escolar.

Lima: San Marcos.

Vidal-Abarca, E. & Gilabert, R. (1991). Comprender para aprender: un programa para

mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid: CEPE.

Yaringaño, J. (2009). Relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión

lectora en alumnos de quinto y sexto de primaria de Lima y Huarochirí.

Revista de Investigación en Psicología, 12(2), 147-165.

## **Apéndices**

**Apéndice A**  
**Matriz de consistencia**  
**El nivel de atención y la velocidad lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción**  
**N° 5003 – Callao**

<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>Metodología</b>
<p><b>Problema general.</b>            PG. ¿Existe alguna relación entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao?</p> <p><b>Problemas específicos</b>            PE1. ¿Cuál es nivel de velocidad lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao?</p> <p>PE2. ¿Cuál es el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao?</p>	<p><b>Objetivo general</b>            OG. Determinar si existe alguna relación entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.</p> <p><b>Objetivos específicos</b>            OE1. Determinar el nivel de velocidad lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.</p> <p>OE2. Determinar el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.</p>	<p><b>HG. Hipótesis general</b>            Existe una relación significativa entre la velocidad lectora y el nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b>            HE1.- El nivel de velocidad lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.</p> <p>HE2.- El nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.</p>	<p><b>Variable 1</b>            El nivel de atención de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.</p> <p><b>Variable 2</b>            El nivel de velocidad lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Virgen de la Inmaculada Concepción N° 5003 – Callao.</p>	<p><b>Enfoque de investigación</b></p> <p><b>El enfoque utilizado</b> en esta investigación fue cuantitativo, por cuanto tanto los valores que representan a la primera como a la segunda variable son cantidades numéricas. Hay que considerar que, si bien la primera variable es cuantitativa, puede ser calificada y ser considerada también como cualitativa, al cuantificarla, para poder procesar la información en el SPSS.</p>

				<p><b>Tipo de investigación</b></p> <p>La investigación fue de tipo descriptivo, porque trata de describir el comportamiento de las variables en su interrelación, comparando los datos y explicando su significado. Es descriptiva porque permite presentar características de las variables.</p>
--	--	--	--	--

## Apéndice B

### Test de percepción de diferencias

#### (Caras)

Apellidos y Nombres. ....

Edad. .... años

Sexo: Femenino ( ) Masculino ( )

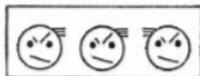
#### Instrucciones

Observe la siguiente fila de caras. Una de las caras es distinta a las caras. La cara que es distinta está marcada.



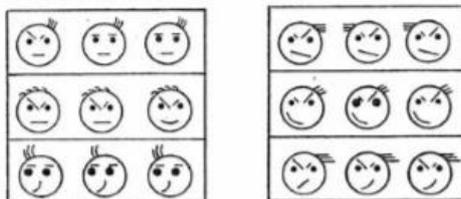
¿Ves el motivo por el cual la cara del medio está marcada? La boca es la parte distinta.

A continuación hay otra fila de caras. Mírelas y marque la que es diferente de las otras.



Deberá haber marcado la última cara.

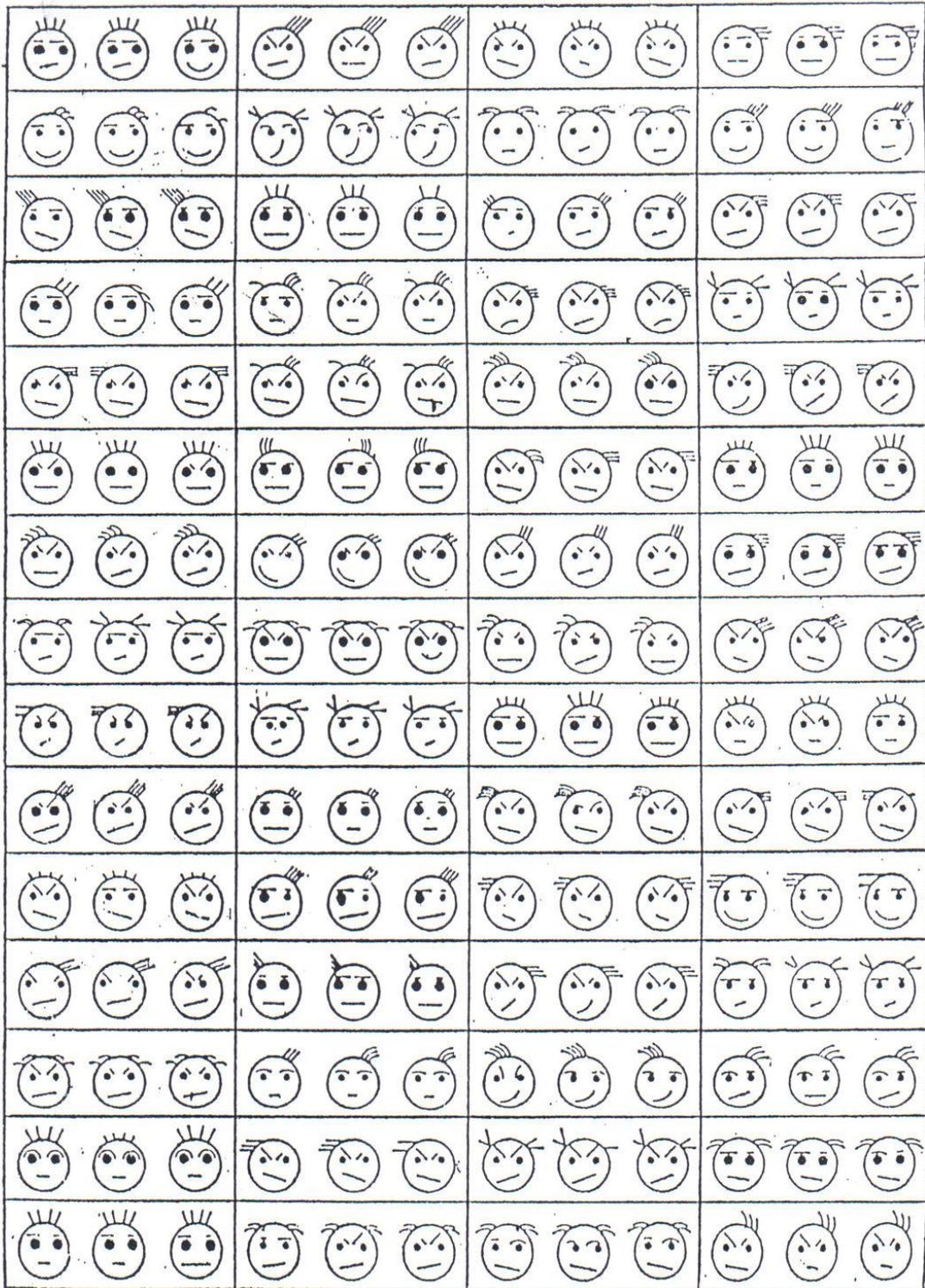
A continuación encontrará otros dibujos parecidos para practicar. En cada fila de tres figuras marque la cara que es distinta de las otras.



Cuando se le indique, vuelva la hoja y marque las restantes caras en misma forma. Trabaje rápidamente, pero trate de no cometer equivocaciones.

**Espere la señal de comienzo**

Hoja de protocolo





Apéndice C  
Lectura 1

**El Principito** (fragmento)

Se encontraba en la región de los asteroides 325, 326, 327, 328, 329 y 330. Para ocuparse en algo e instruirse al mismo tiempo decidió visitarlos.

El primero estaba habitado por un rey. El rey, vestido de púrpura y armiño, estaba sentado sobre un trono muy sencillo y, sin embargo, majestuoso.

—¡Ah, —exclamó el rey al divisar al principito—, aquí tenemos un súbdito!

El principito se preguntó:

"¿Cómo es posible que me reconozca si nunca me ha visto?"

Ignoraba que para los reyes el mundo está muy simplificado. Todos los hombres son súbditos.

—Aproxímate para que te vea mejor —le dijo el rey, que estaba orgulloso de ser por fin el rey de alguien. El principito buscó donde sentarse, pero el planeta estaba ocupado totalmente por el magnífico manto de armiño. Se quedó, pues, de pie, pero como estaba cansado, bostezó.

—La etiqueta no permite bostezar en presencia del rey —le dijo el monarca—. Te lo prohíbo.

—No he podido evitarlo —respondió el principito muy confuso—, he hecho un viaje muy largo y apenas he dormido...

—Entonces —le dijo el rey— te ordeno que bosteces. Hace años que no veo bostezar a nadie.

Los bostezos son para mí algo curioso. ¡Vamos, bosteza otra vez, te lo ordeno!

—Me da vergüenza... ya no tengo ganas... —dijo el principito enrojeciendo.

—¡Hum, hum! —respondió el rey—. ¡Bueno! Te ordeno tan pronto que bosteces y que no bosteces...

Tartamudeaba un poco y parecía vejado, pues el rey daba gran importancia a que su autoridad fuese respetada. Era un monarca absoluto, pero como era muy bueno, daba siempre órdenes razonables.

Si yo ordenara —decía frecuentemente—, si yo ordenara a un general que se transformara en ave marina y el general no me obedeciese, la culpa no sería del general, sino mía".

—¿Puedo sentarme? —preguntó tímidamente el principito.

—Te ordeno sentarte —le respondió el rey—, recogiendo majestuosamente un faldón de su manto de armiño.

El principito estaba sorprendido. Aquel planeta era tan pequeño que no se explicaba sobre quién podría reinar aquel rey.

—Señor —le dijo—, perdóneme si le pregunto...

—Te ordeno que me preguntes —se apresuró a decir el rey.

—Señor. . . ¿sobre qué ejerce su poder?

—Sobre todo —contestó el rey con gran ingenuidad.

Antoine de Saint-Exupéry

Fin

Tiempo de Lectura:

Velocidad de Lectura:  Palabras leídas por minuto

## Lectura 2

**PINOCHO TIENE HAMBRE**

*Mientras tanto empezó a anochecer y, acordándose Pinocho de qué no había probado bocado, sintió un hormigueo en el estómago que se parecía mucho al apetito.*

*Pero el apetito en los chicos camina deprisa; y, de hecho, en pocos minutos el apetito se transformó en hambre, y el hambre, en un abrir y cerrar de ojos, se convirtió en un hambre de lobos, en un hambre que se podía cortar con un cuchillo.*

*El pobre Pinocho corrió inmediatamente a la cocina, donde había una olla hirviendo, e intentó destaparla para ver qué había dentro; pero la olla estaba pintada en la pared. Imaginaos cómo se quedó. Su nariz, que era ya larga, se le alargó, por lo menos, otros cuatro dedos.*

*Entonces se puso a correr por la habitación y a registrar todos los cajones y escondrijos en busca de un poco de pan, aunque estuviera duro, una corteza, un hueso que le hubiera sobrado al perro, un poco de polenta enmohecida, una raspa de pescado, un hueso de cereza, en una palabra, algo que masticar; pero no encontró nada, absolutamente nada, nada.*

*De pronto le pareció ver entre los desperdicios algo redondo y blanco, que se parecía por completo a un huevo de gallina. Y en un abrir y cerrar los ojos, pegó un brinco y se lanzó sobre él. Era un huevo de verdad.*

*Es imposible describir la alegría del muñeco: tenemos que imaginárnosla. Creyendo casi que fuese un sueño, daba vueltas al huevo entre las manos, y lo tocaba y lo besaba, y besándola decía:*

*-Y ahora, ¿cómo lo prepararé? ¡Haré una tortilla!... No, es mejor hacerlo al plato... ¿No estaría más sabroso si lo friera en una sartén? ¿Y si lo tomara pasado por agua? No, lo más rápido es hacerlo al plato o escalfado. ¡Tengo muchas ganas de comérmelo!*

## Lectura 3

**La sima** (fragmento)

*El paraje era severo, de adusta severidad. En el término del horizonte, bajo el cielo inflamado por nubes rojas, fundidas por los últimos rayos del sol, se extendía la cadena de montañas de la sierra, como una muralla azuladoplomiza, coronada en la cumbre por ingentes pedruscos y veteadas más abajo por blancas estrías de nieve.*

*El pastor y su nieto apacentaban su rebaño de cabras en el monte, en la cima del alto de las Pedrizas, donde se yergue como gigante centinela de granito el pico de la Corneja.*

*El pastor llevaba anguarina de paño amarillento sobre los hombros, zahones de cuero en las rodillas, una montera de piel de cabra en la cabeza, y en la mano negruzca, como la garra de un águila, sostenía un cayado blanco de espino silvestre. Era hombre tosco y primitivo; sus mejillas, rugosas como la corteza de una vieja encina, estaban en parte cubiertas por la barba naciente no afeitada en varios días, blanquecina y sucia.*

*El zagal, rubicundo y pecoso, correteaba seguido del mastín; hacía zumbar la honda trazando círculos vertiginosos por encima de su cabeza y contestaba alegre a las voces lejanas de los pastores y de los vaqueros, con un grito estridente, como un relincho, terminando en una nota clara, larga, argentina, carcajada burlona, repetida varias veces por el eco de las montañas.*

*El pastor y su nieto veían desde la cumbre del monte laderas y colinas sin árboles, prados yermos, con manchas negras, redondas, de los matorrales de retama y macizos violetas y morados de los tomillos y de los cantuesos en flor...*

*En la hondonada del monte, junto al lecho de una torrentera llena de hojas secas, crecían arbolillos de follaje verde negruzco y matas de brezo, de carrascas y de roble bajo.*

*Comenzaba a anochecer, corría ligera brisa; el sol iba ocultándose tras de las crestas de la montaña; sierpes y dragones rojizos nadaban por los mares de azul nacarado del cielo, y, al retirarse el sol, las nubes blanqueaban y perdían sus colores, y las sierpes y los dragones se convertían en inmensos cocodrilos y gigantescos cetáceos. Los montes se arrugaban ante la vista, y los valles y las hondonadas parecían ensancharse y agrandarse a la luz del crepúsculo.*

*Se oía a lo lejos el ruido de los cencerros de las vacas, que pasaban por la cañada, y el ladrido de los perros, el ulular del aire; y todos esos rumores, unidos a los murmullos indefinibles del campo, resonaban en la inmensa desolación del paraje como voces misteriosas nacidas de la soledad y del silencio.*

## Lectura 4

### **El búfalo cafre**

*Hay animales, como los antílopes y gacelas, que se han hecho célebres por su belleza. Otros, como el león, llaman la atención por su bravura y orgulloso porte. Finalmente, los gigantes como los elefantes y jirafas, impresionan por sus colosales proporciones. Pero existe una criatura africana que, al margen de su tamaño, su porte y su apariencia física, es famosa entre todos los cazadores y zoólogos, precisamente por su peligrosidad. Me refiero al búfalo cafre, el gran bóvido de las sabanas. Porque se sabe que este herbívoro ha causado más víctimas entre sus enemigos naturales incluido el hombre, que cualquier fiera aparentemente más agresiva e incontrolable.*

*Para los cazadores europeos y americanos que buscan en África emociones fuertes, el búfalo ha constituido siempre una pieza codiciada. Porque si el tirador no acierta a derribarlo del primer disparo, su obligado rastreo resulta sumamente peligroso. El búfalo herido se retira hacia los más impenetrables matorrales y trata siempre de dar un rodeo para atacar por la espalda al hombre que lo busca, en un paraje que dificulta la visibilidad y los movimientos.*

*En la carga, el sólido rumiante, que puede alcanzar la tonelada de peso, avanza en línea recta, quebrando el matorral a su paso. Contrariamente a los toros, lleva siempre la cabeza levantada y el hocico al viento, para no perder el contacto olfativo con la víctima. Su fino oído y su aguda vista completan el dispositivo agresor, conjugándose con una agilidad inesperada en el volumen del rumiante. Sus cuernos, extraordinariamente macizos, forman como un casco sobre la frente, para curvarse luego hacia abajo y emerger en dos afiladas puntas laterales. Basta el simple testarazo del escudo central para matar a un hombre. Pero el búfalo acostumbra a ensañarse con sus enemigos, a los que pisotea después de derribarlos. Y aún se dice que con su lengua, áspera como papel de lija, puede lacerar la piel y los músculos.*

*¿Tendríamos que pensar tras esta comprometida descripción que el búfalo es un ser odioso, merecedor de la más despiadada persecución? En absoluto, porque este apacible torazo sólo ataca cuando es acosado, comportándose, en condiciones normales, como una criatura inofensiva y tímida. Una abrasadora mañana de la gran Fosa del Rift, estábamos filmando pelícanos blancos en las riberas del lago Maraña, cuando sorprendimos a media docena de búfalos machos, revolcándose en un lodazal.*

Félix Rodríguez de la Fuente

## Lectura 5

**EL VIEJO FAROL**

*¿No conoces la historia del viejo farol?*

*No es muy amena, pero bien puede oírse al menos una vez. Era un viejo farol, que se mantenía en servicio desde hacía muchos años, muchísimos años, pero ahora debían jubilarlo. Era la última noche que estaba en el poste para iluminar la calle, y sentía un poco la sensación de ser un viejo comparsa de ballet, que danza por última vez y sabe que al día siguiente tendrá que quedarse en el desván. El farol tenía mucho miedo al mañana, porque tenía que comparecer por primera vez en el ayuntamiento, delante del Consejo de los Treintaiséis, quien juzgaría si todavía era apto para el servicio o no, y entonces establecería si enviarlo a iluminar un barrio de la periferia, o una fábrica en los alrededores. Tal vez lo enviarían sin más a una fundición y harían de él otra cosa, pero una duda le atormentaba: ¿le quedaría en tal caso el recuerdo de haber sido un farol de una calle de la ciudad?*

*Lo que sí era seguro es que debería separarse del vigilante y su mujer, a quienes consideraba como su familia: se convirtió en farol el día en que el hombre fue nombrado vigilante. Por aquel entonces la mujer era muy peripuesta; solo al anochecer, cuando pasaba por allí, levantaba los ojos para mirarlo; pero de día no lo hacía jamás. En cambio, en el curso de los últimos años, cuando ya lo tres, el vigilante, su mujer y el farol, habían envejecido, ella lo había cuidado, limpiando la lámpara y echado en aceite. Era un matrimonio honrado, y a la lámpara no lo habían estafado ni una gota. Y he aquí que aquella era su última noche de calle; al día siguiente lo llevarían al ayuntamiento.*

El viejo farol  
Andersen

## Lectura 6

**LA VERDADERA JUSTICIA**

*Hubo una vez un califa en Bagdad que deseaba sobre todas las cosas ser un soberano justo. Indagó entre los cortesanos y sus súbditos y todos aseguraron que no existía califa más justo que él.*

*-¿Se expresarán así por temor? -se preguntó el califa.*

*Entonces se dedicó a recorrer las ciudades disfrazado de pastor y jamás escuchó la menor murmuración contra él.*

*Y sucedió que también el califa de Ranchipur sentía los mismos temores y realizó las mismas averiguaciones, sin encontrar a nadie que criticase su justicia.*

*-Puede que me alaben por temor*

*-se dijo-. Tendré que indagar lejos de mi reino.*

*Quiso el destino que los lujosos carruajes de ambos califas fueran a encontrarse en un estrecho camino.*

*-¡Paso al califa de Bagdad! -pidió el visir de éste.*

*-¡Paso al califa de Ranchipur! -exigió el del segundo.*

*Como ninguno quisiera ceder, los visires de los dos soberanos trataron de encontrar una fórmula para salir del paso.*

*-Demos preferencia al de más edad -acordaron.*

*Pero los califas tenían los mismos años, igual amplitud de posesiones e idénticos ejércitos. Para zanjar la cuestión, el visir del califa de Bagdad preguntó al otro:*

*-¿Cómo es de justo tu amo?*

*-Con los buenos es bondadoso -replicó el visir de Ranchipur-, justo con los que aman la justicia e inflexible con los duros de corazón.*

*-Pues mi amo es suave con los inflexibles, bondadoso con los malos, con los injustos es justo, y con los buenos aún más bondadoso -replicó el otro visir.*

*Oyendo esto el califa de Ranchipur, ordenó a su cochero apartarse humildemente, porque el de Bagdad era más digno de cruzar el primero, especialmente por la lección que le había dado de lo que era la verdadera justicia.*