

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE
ESCUELA DE POSTGRADO
SECCIÓN MAESTRÍA**



TESIS

**NIVELES DE ATENCIÓN Y DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE
ALUMNOS DEL SEGUNDO DE PRIMARIA DEL COLEGIO EXPERIMENTAL DE
APLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
“ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE”**

**PRESENTADO POR
JUAN JOSÉ ROJAS HUAMÁN**

**ASESOR
DR. HERNAN CORDERO AYALA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

LIMA- PERÚ

2013

DEDICATORIA

A mis padres, quienes me inculcaron la alegría de vivir y superar los obstáculos.

A mis hermanos, Gustavo, Anarim y Giovana.

A mi esposa, Rosario, por su amor y apoyo constante.

AGRADECIMIENTO

A todas las personas que de una manera u otra permitieron consolidar y culminar el presente trabajo de investigación.

A mis compañeros(as) por su ánimo de superación.

A la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, por haberme apoyado constantemente en la culminación de mi maestría.

Al Dr. Hernán Cordero Ayala, por sus acertadas orientaciones en la presente investigación.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación que existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de Educación Primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Las variables estudiadas fueron los niveles de atención y comprensión lectora. El método de investigación utilizado fue el hipotético deductivo. El tipo de investigación básico con un diseño correlacional transversal. La población fue de 68 alumnos y una muestra de 68 alumnos (Censal). Los instrumentos utilizados fueron el test de atención y concentración de Toulouse- Pierón y una prueba de comprensión lectora. En los resultados se observa el 5.9% de los alumnos obtuvo un nivel inferior de atención, el 32.4% un nivel inferior al promedio, el 61.8% un nivel promedio. En la comprensión literal, el 8.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 26.5% dificultad leve, y el 64.7% no tiene dificultad. En la dimensión comprensión inferencial, el 11.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 26.5% dificultad leve, el 61.8% no presentan dificultad. En la dimensión comprensión crítica, el 17.6% de la muestra presenta dificultad grave, el 32.4% dificultad leve, el 50.0% no presenta dificultad. En la dimensión comprensión lectora, el 11.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 27.6% dificultad leve, el 60.6% dificultad promedio. Se concluye que los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Palabras claves: Déficit de atención, comprensión lectora, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica.

ABSTRACT

The aim of this investigation was to determine the relationship between levels of care and difficulties in reading comprehension of second graders Experimental Primary School Education Application of the National University of Education "Enrique Guzmán y Valle". The variables studied were the levels of attention and reading comprehension. The research method used was the hypothetical deductive. The type of basic research with cross-correlation design. The population was 68 students and a sample of 68 students (Census). The instruments used were a test of attention and concentration Piéron Toulouse and reading comprehension test. In the results shown for 5.9% of the students obtained a lower level of care, 32.4% below the average level, the 61.8% average level. In the literal, 8.8% of the sample show distress, 26.5% had mild difficulty, and 64.7% have no difficulty. The inferential comprehension dimension, 11.8% of the sample show distress, 26.5% had mild difficulty, 61.8% presented no difficulty. In critical understanding dimension, 17.6% of the sample show distress, 32.4% mild difficulty, 50.0% have no difficulty. In reading comprehension dimension, 11.8% of the sample show distress, 27.6% had mild difficulty, 60.6% average difficulty. We conclude that the levels of care are associated with difficulties in reading comprehension of second grade students of Colegio Experimental Implementation of the National University of Education "Enrique Guzmán y Valle".

Keywords: attention deficit, reading comprehension, literal comprehension, inferential comprehension, critical understanding.

ÍNDICE

Dedicatoria	2
Agradecimiento	3
Resumen	4
Abstract	5
Índice	6
Índice de tablas	8
Índice de figuras	8
Introducción	9
TÍTULO PRIMERO: ASPECTOS TEÓRICOS	11
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	11
1.1. Antecedentes de la investigación	11
1.1.1. Antecedentes Internacionales	11
1.1.2. Antecedentes nacionales	11
1.2. Bases teóricas	18
1.2.1. Atención	18
1.2.2. Procesos de la atención	20
1.2.3. Atención selectiva	20
1.2.4. Estilos atencionales	21
1.2.5. Modalidades de atención	22
1.2.6. Déficit de atención	23
1.2.7. Dimensiones de los niveles de atención	24
1.2.8. Comprensión lectora	25
1.2.9. Enfoques sobre la lectura	29
1.2.10. Modelos explicativos de la comprensión lectora.	31
1.2.11. Dimensiones de la comprensión lectora.	35
1.3. Definición de términos básicos	39
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	40
2.1 Determinación del problema	40
2.2 Formulación del problema	42

2.3	Objetivos de la investigación	42
2.4	Importancia y alcances de la investigación	43
2.5	Limitaciones de la investigación	44
	CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	45
3.1	Sistema de Hipótesis	45
3.1.1.	Hipótesis general	45
3.1.2.	Hipótesis específicas	45
3.2	Sistema de Variables	46
3.3.	Dimensiones e indicadores	47
3.4.	Operacionalización de variables.	48
3.5	Método de Investigación	49
3.6	Tipo de Investigación.	49
3.7	Diseño de Investigación.	49
3.8	Población y muestra.	50
	TÍTULO SEGUNDO: TRABAJO CAMPO	52
	CAPÍTULO IV: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS	52
4.1	Selección y validación de los instrumentos.	52
4.2	Técnicas de recolección de datos	53
4.3	Análisis e interpretación de los resultados	54
4.4	Contrastación de hipótesis	59
4.5	Discusión de resultados	63
	CONCLUSIONES	66
	RECOMENDACIONES	67
	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	68
	ANEXOS	72
	Prueba de comprensión lectora.	73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra	44
Tabla 2. Análisis del déficit de atención	52
Tabla 3. Análisis de la comprensión literal	53
Tabla 4. Análisis de la comprensión inferencial	54
Tabla 5. Análisis de la comprensión crítica	55
Tabla 6. Análisis de la comprensión lectora	56
Tabla 7. Prueba de Pearson: Déficit de atención y comprensión lectora	57
Tabla 8. Prueba de Pearson: Déficit de atención y comprensión literal	58
Tabla 9. Prueba de Pearson: Déficit de atención y comprensión inferencial	59
Tabla 10. Prueba de Pearson: Déficit de atención y comprensión crítica	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Análisis del déficit de atención	52
Figura 2. Análisis de la comprensión literal	53
Figura 3. Análisis de la comprensión inferencial	54
Figura 4. Análisis de la comprensión crítica	55
Figura 5. Análisis de la comprensión lectora	56

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se considera que la comprensión lectora no se restringe, pues ni a la descodificación ni a la reproducción literal de un mensaje, sino que más bien, a un proceso de construcción de significado por parte del alumno; proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones y confrontaciones. Pues al enfrentarse a un texto el alumno busca comprender el mensaje y los significados que el autor quiere expresar. La construcción y la obtención de significados por el estudiante constituyen aspectos esenciales de la comprensión, pues, precisamente la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Asimismo, la lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Asimismo, en la presente investigación se considera que la atención intencionalmente se dirija hacia un determinado elemento del campo visual que se selecciona para su procesamiento, lo cual supone también eliminar otras opciones o elementos a los que no se presenta atención. Asimismo, se distingue dos subtipos: La atención dividida y la atención focalizada.

Se considera que la atención dividida es suscitada como consecuencia de una atención múltiple, debido a una estimulación simultánea o a tareas de tiempo compartido. Sin embargo, la atención focalizada es suscitada cuando el procesamiento de diferentes fuentes o tipos de estimulación, obligan al estudiante a la selección prioritaria de un estímulo sobre otro. Por lo tanto, el “déficit” denota carencia o ausencia de habilidades, destrezas y capacidades, relacionadas a un área determinada del funcionamiento del individuo. En el plano aplicativo, el

término “déficit” suele estar comúnmente relacionado con palabras como: deficiencia, insuficiencia, limitaciones y discapacidades. Desde el punto de vista neurológico, se asume que el déficit de atención es un trastorno de la función cerebral en niños, adolescentes y adultos, caracterizados por la presencia persistente de síntomas comportamentales y cognoscitivos como la deficiencia atencional, la hiperactividad y la impulsividad.

La presente tesis comprende los siguientes capítulos:

Capítulo I: Marco teórico, presenta los antecedentes nacionales e internacionales sobre el tema de investigación; el soporte conceptual y teórico de las variables del problema de investigación así como los términos básicos utilizados.

Capítulo II: Planteamiento del problema, en donde se desarrolla aspectos relacionados con la determinación del problema, formulación del problema, su importancia y alcances y limitaciones.

Capítulo III: Se trabaja la metodología, se precisa y describe objetivos, hipótesis, variables y dimensiones, su operacionalización, el método y tipo de investigación, el diseño, la población y la muestra.

Capítulo IV: Correspondiente al trabajo de campo, que comprende los instrumentos de investigación y resultados: selección, descripción, validación y confiabilidad de los instrumentos, descripción de técnicas de recolección de datos; tratamiento estadístico e interpretación de resultados, contrastación de hipótesis y discusión de resultados.

Finalmente, se presenta las conclusiones de la investigación; asimismo, se incluyen las recomendaciones del caso y las referencias bibliográficas. En la sección anexos se incorporan documentos importantes.

TÍTULO PRIMERO

CAPÍTULO I: ASPECTOS TEÓRICOS

1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1 Antecedentes internacionales

Calderón (2003), en su tesis Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Ciudad Barcelona, para optar el grado académico de Doctor, en la Universidad de Barcelona, propone una aproximación teórico-práctica al problema del *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* (TDAH), con relación a la evolución histórica del trastorno, la definición y la descripción de los síntomas principales y los trastornos asociados, los aspectos biológicos, las técnicas e instrumentos de evaluación y los tratamientos más importantes en el TDAH y con una extensa revisión bibliográfica y documental que permite precisar un marco teórico para formular con sólidas bases un programa de tratamiento cognitivo-conductual. Aplica un programa de tratamiento cognitivo-conductual a niños con TDAH de entre 8 y 12 años, con la colaboración de un centro del Departamento de Bienestar Social y de diversas escuelas. El programa combina técnicas cognitivas (autoinstrucción, resolución de problemas, moldeamiento, autocontrol y autoevaluación) y técnicas conductuales (refuerzo social y coste de respuesta). Analiza los datos tras la aplicación del programa de intervención, con un diseño de medidas repetidas, con tres momentos: pre-tratamiento, post-tratamiento y seguimiento. A partir de los

datos anteriores, se puede concluir que el tratamiento cognitivo-conductual es beneficioso para los niños con TDAH, pero dada la alta heterogeneidad de los síntomas que presentan los niños, y la repercusión que el trastorno ocasiona en el entorno social, familiar y personal del niño, es necesario trabajar desde una perspectiva multimodal, en el que el tratamiento cognitivo-conductual sea un tratamiento más y no la única alternativa.

1.1.2 Antecedentes nacionales

Zanabria (2004), en su tesis Desorden de Atención en niños con bajo rendimiento académico en la ciudad de Lima, para optar el grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación, Problemas de Aprendizaje, en la Universidad Nacional de Educación: "Enrique Guzmán y Valle", realiza su investigación con los pacientes que concurren a consulta externa de la unidad de neuropsicología del Hospital Nacional "Edgardo Rebagliati Martins", de la Seguridad Social del país, quienes asisten por transferencia desde los diferentes policlínicos de Lima Metropolitana. En la metodología estadística se utiliza fórmulas con un margen de error del 0.001 que favorecen la confiabilidad en las respuestas obtenidas; se grafican estos resultados y al ser contrastadas con las hipótesis nos conducen a las conclusiones de la investigación. En las recomendaciones se sugiere que el sector educación tenga en cuenta los resultados obtenidos por la singularidad del trabajo, ya que enfoca un tema poco tratado, pero de relevante importancia, cual es el sistema de la atención de la actividad humana, esclareciendo su naturaleza, organización y mecanismos de alteración más frecuentes; la explicación que se formula servirá para diseñar alternativas terapéuticas más plausibles. El método fue descriptivo comparativo.

Portilla (2003), en su tesis El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, para optar el grado de Magíster en Educación, llega a las siguientes conclusiones: que son las mujeres quienes obtienen mayor calificación que los hombres. Se plantea que la especialidad elegida difiere en el manejo de la acentuación ortográfica. El resultado estadístico confirma su validez, es decir, el alumno tiene mayor o mejor preparación, porque maneja mejor la tildación de acuerdo a la

especialidad de su interés. Precisa que el manejo de la acentuación ortográfica difiere según el uso del diccionario. Se ha llegado a la conclusión de que esa diferencia es estadísticamente significativa o sea quien utiliza el diccionario tiene mayor dominio de tildación. Ha sido confirmada, en el sentido de que existen diferencias significativas en el manejo de la acentuación ortográfica según la procedencia de los estudiantes: los ingresantes de centros educativos particulares obtienen mayores puntajes en las pruebas de tildación que en los de centros estatales. Las hipótesis planteadas y las conclusiones no tienen relación alguna con la presente tesis, salvo esta última conclusión que en algo se aproxima. Se refiere a que el manejo de la ortografía depende de la calidad del docente que tuvo en educación secundaria. La tesis textualmente dice: " Quienes califican – a su profesor – como excelente o muy bueno son los que obtienen las notas más altas en las pruebas de tildación. Esto nos vislumbra un futuro prometedor, pues dependerá mucho de nosotros, los docentes, que los alumnos salgan airoso de la situación académica tan lamentable en la que se encuentran".

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

con Déficit Atencional demuestra su efectividad, al incrementar significativamente los niveles de atención en dichos estudiantes y al incrementar significativamente los niveles de reflexibilidad en la dimensión latencia, así como en el nivel de reflexividad al decrementar significativamente el número de errores en dichos estudiantes.

Tapia (1999) estudió los efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos deficientes lectores de cuarto y quinto grado de primaria. La muestra estuvo conformada por 91 alumnos de un centro educativo estatal, de los cuales 44 estudiaban en cuarto grado y 47 en quinto grado; del total de participantes, 47 fueron deficientes lectores y constituyeron el grupo experimental, y 44 buenos lectores que conformaron el grupo de control. El programa aplicado se desarrolló en base a un modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje, e incluyó las siguientes estrategias: resumir, preguntar, inferir, predecir, parafrasear y hacer mapas cognitivos. Los resultados demostraron que el programa permitió que se incrementara la comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental.

Carreño (2000), en su tesis La comprensión de lectura al finalizar la educación primaria en niños, construyó una prueba y demostró que esta era válida y confiable. Trabajó con estudiantes de sexto grado de primaria de escuelas estatales, provenientes de 13 departamentos del Perú. Los resultados mostraron la existencia de grandes diferencias en comprensión literal y crítica del texto, considerando variables tales como el área geográfica, el tipo de escuela de procedencia, el género y la edad de los estudiantes.

Yanac (2010), en su estudio sobre la participación de los padres en relación y su efecto en el mejoramiento lector en escolares de tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio bajo, demuestra que las actividades relacionadas con la educación de los hijos, tales como el control de tareas, el control de lectura y actividades que fomentan la lectura, inciden de manera significativa en la comprensión lectora de estudiantes con deficiencias lectores.

Zarzosa (2009), en su investigación sobre los efectos de un programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er. grado de primaria, descubre que el nivel de comprensión lectora de niños teniendo en cuenta la variable de nivel socioeconómico (medio y bajo) se ha podido apreciar la no existencia de diferencias en ambos niveles socioeconómicos, resultado que contradice a investigaciones que consideran la variable socioeconómica como un factor constante que afecta el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje en general en sus etapas iniciales y a lo largo de toda escolaridad (Condemarin, 1990). Estos resultados como se ha manifestado también contradice a la hipótesis planteada en esta investigación que considera al factor socioeconómico condicionante para el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje en general.

Delgado (2009), en su tesis Comparación de la comprensión lectora en los alumnos de 1ro. a 3er. grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana, constató que los alumnos de centros educativos no estatales muestran mayor nivel de comprensión lectora que los alumnos de colegios estatales de los tres grados de estudio; también verificó que los alumnos de primer grado de centros educativos no estatales presentan mayor desarrollo de habilidades para la comprensión de la lectura inicial, mientras que los alumnos de segundo grado de colegios no estatales presentan mayor habilidad para completar adecuadamente una oración o frase y para captar el sentido de un conjunto de oraciones; que los alumnos de tercer grado de centros educativos no estatales alcanzan niveles de comprensión inferencial más elevados que sus pares de centros estatales y no encuentra diferencias significativas en comprensión lectora teniendo en cuenta el género. Delgado (2005), al comparar los niveles de comprensión lectora considerando el tipo de colegio, se encontró que en cuarto grado no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, en el puntaje total. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de 5.º y 6.º grado de primaria procedentes de colegios estatales y no estatales, observándose en los alumnos de centros educativos no estatales un mayor nivel de comprensión lectora que sus pares de centros estatales. Al analizar la existencia de diferencias en el desarrollo de la comprensión lectora entre los alumnos varones y mujeres, los resultados muestran que no existen diferencias entre los alumnos de cuarto

grado cuando se comparan considerando el sexo. En sexto grado también se encontraron diferencias significativas, esta vez a favor de las mujeres, cuando se consideró el total de participantes.

Mosquera (2009), en su tesis *Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de cinco años*, la desarrolló en el ámbito de la educación infantil, para poder comprobar con una metodología cuasi-experimental, lo que se ha venido evidenciando en la práctica educativa. Las actividades psicomotrices favorecen la rapidez del aprendizaje de la lecto-escritura. Estructuralmente podemos diferenciar tres partes: La primera incluye una revisión de la bibliografía relativa al tema estudiado; comprende la fundamentación teórica sobre la educación infantil como centro estimulador del aprendizaje. En la segunda parte se exponen los procesos seguidos en la realización del experimento de campo. La tercera parte recoge unas conclusiones acerca de los resultados obtenidos, sugerencias y referencias bibliográficas.

Bazán, Roldán y Villarroel (2001), en su investigación acerca de *La relación entre la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grados de primaria de centros educativos estatales del distrito de La Molina*, diagnostican el nivel de atención-concentración y de comprensión lectora en los niños de 4º. y 5º. grados de Educación Primaria de instituciones educativas estatales del distrito de La Molina, UGEL N° 06 de Lima Metropolitana y relaciona la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora. La muestra estuvo conformada por 1265 alumnos de ambos sexos. Se aplicó el test de E. Toulouse y H. Piéron, para medir el nivel de atención-concentración y la prueba CLP formas paralelas para determinar el nivel de comprensión lectora. Se encontró relación entre los niveles de atención-concentración y de comprensión lectora en los alumnos, determinándose que a menor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión lectora baja y a mayor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión alta. Así como también se halló que los alumnos, en la capacidad de atención-concentración, presentaron un progresivo aumento de los resultados a medida que transcurre el grado escolar.

Los niños, en sus niveles de comprensión lectora, presentaron mejores resultados que las niñas.

Velarde (2011), en su tesis *Relación entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3º grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del cercado del Callao*, investiga la relación de la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de ocho años de edad del 3er. grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del cercado del Callao. La investigadora plantea como objetivo general, determinar la validez del rubro junto con la capacidad lectora y comprensiva a través de los niveles de lectura. El estudio se realizó con una población polarizada: quince niños de ocho años de colegio público y diez niños de la misma edad de colegios particulares. Aparentemente es una población pequeña, pero la atención es directa e individualizada. Con cuadros estadísticos se prueba que la relación es directa tanto en el nivel superior como en el inferior. Se puede concluir que las habilidades lectoras pueden ser perfectamente desarrolladas a través de metodologías e instrumentos adecuados.

Saberbein (2008), en su trabajo de investigación *Relación entre el método activo de enseñanza y la comprensión lectora del quinto y sexto grados de primaria de la Institución Educativa Dora Mayer del Callao*, de tipo básico, en razón que sus resultados enriquecen el conocimiento científico, es de nivel descriptivo y asume el diseño descriptivo correlacional, en vista que establece la relación entre la variable Método Activo y la variable Comprensión Lectora. El trabajo de campo se realizó durante los meses de noviembre y diciembre del año 2006 en una muestra de 8 docentes y de 93 alumnos de 5º y 6º grados de primaria. A la muestra de docentes se aplicó una encuesta con un total de 44 ítems; a la muestra de alumnos se aplicó la prueba de comprensión lectora CLP de Allende y Condemarín. Ambos instrumentos han sido validados con Juicio de Expertos, destacando el segundo (CLP) que es una prueba estandarizada. Los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación de 0,715 con el estadígrafo de Pearson (r), cuyo resultado es significativo al 99% de intervalo de confianza y a un nivel de significancia de 0,01, lo que demuestra que dichos hallazgos pueden ser generalizables a la población de estudio.

Flores (2008), en su tesis *Importancia existente del proceso semántico y la comprensión lectora en los alumnos de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes del distrito del Callao – Márquez*, indica que el tamaño de la muestra estuvo formada por 120 alumnos del 3er. grado de educación primaria, utilizó la técnica de selección no probabilística intencional. Este tipo de diseño que se usó para la investigación se escribe en los lineamientos del diseño de la prueba utilizada. Los resultados indicaron que los alumnos a pesar de haber obtenido un promedio elevado en la prueba del proceso semántica y un promedio menor en la prueba de comprensión lectora, vemos que no existe una relación significativa, esta dio como resultado que los alumnos tuvieron una comprensión lectora deficiente. Se realizó la prueba de Chi cuadrado con la finalidad de constatar la hipótesis de dos criterios de clasificación utilizados en las dos variables. Estas diferencias significativas llevaron a aceptar la hipótesis nula (H_0) y a rechazar la hipótesis general (H_1).

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Atención

Según Nagliere y Das (1997, p. 12), la atención “es un proceso mental por el que la persona focaliza su pensamiento en un estímulo particular e ignora otros”. La atención le permite a un alumno centrarse selectivamente en cosas oídas o vistas y resistirse a ser distraído por otras no relevantes vistas u oídas. La atención focalizada es concentración directa en una actividad particular. La atención selectiva involucra la resistencia a la distracción, esto es, la inhibición de respuestas ante algunos estímulos a favor de otros más relevantes. La atención sostenida se refiere a la variación de la actuación a lo largo del tiempo la cual puede estar influenciada por la cantidad de esfuerzo requerido para resolver la tarea.

Según Vallés (1998, p. 401), la atención “es un mecanismo mediante el cual se procesan los estímulos ambientales (inputs), o expresado de otro modo, un

proceso de orientación mental que tiene un carácter selectivo hacia unos determinados estímulos”.

Este proceso atencional “implica una focalización-concentración de la propia actividad cognoscitiva en un estímulo o actividad y, a su vez, la inhibición simultánea de los demás estímulos o actividades” (Barca y Santorum, 1997, p. 56). Ello debido, a que la cantidad de información que llega a nuestros receptores sensitivos (auditivos y visuales, fundamentalmente) es ingente y desborda las posibilidades sensoriales de poderlas captar y posteriormente procesar y codificar. Es, pues, necesario postular la existencia de un filtro o mecanismo que permita atender solamente a aquello a lo que se desea, en función de las variables como la motivación, el interés, la complejidad de los estímulos, la modalidad sensorial de recepción, el estado psicofísico, etc.

Derryberry y Rothbarth (1997, p. 58) elaboraron un modelo de tres dimensiones para el sistema observar la atención: Sistema de vigilancia: que mantiene un estado de alerta y da soporte al comportamiento defensivo. Sistema de atención posterior: que controla las funciones de atención y permite enfocar la atención y hacer a un lado un estímulo enfocándose en otro. Por medio de este sistema se inhibe la transmisión de impulsos nerviosos, evitando que lleguen a la corteza cerebral alta estímulos como el roce de la ropa, la temperatura ambiente, la postura corporal. Sistema de atención anterior o cortical: que incluyen las funciones ejecutivas que regulan el sistema posterior. Control de la atención a la información semántica y que resulta básico para el control de operaciones como son la planeación y la anticipación. Esta es la atención que se requiere para aprender en la Institución Educativa. Las funciones ejecutivas incluyen la capacidad para planear, vigilarse a uno mismo y utilizar funciones cerebrales altas como la memoria o la capacidad para resolver problemas. Las funciones ejecutivas influyen en la manera en que un alumno planea realizar una acción en particular, tener en mente ciertas estrategias hasta que sea el momento adecuado para llevarlas a cabo en una secuencia de solución de problemas, de inhibir acciones irrelevantes y de corregir su trabajo a medida que lo va desarrollando.

1.2.2. Procesos de la atención

Según Derryberry y Rothbarth (1997, p. 65), los procesos de atención presentan las siguientes fases:

- a. Fase de alerta: Es la actividad de despertar, de activar los sistemas que procesan la información. El encargado de generar el acto de despertar cortical es el Sistema Activador Reticular Ascendente (SARA); a base de este sistema se da la alerta, como una predisposición para llevar a cabo una tarea.

- b. Fase de la selectividad: Viene a ser la discriminación de estímulos irrelevantes por parte del alumno, para escoger y mantener un determinado estímulo y desdeñar los demás.

- c. Proceso consciente: Es el esfuerzo consciente intencional que realiza el alumno para atender de acuerdo a sus motivaciones e intereses, contribuyendo de esta manera en el tratamiento continuo del estímulo.

1.2.3. Atención selectiva

Según Vallés (1998, p. 430), la atención selectiva “es la habilidad de dirigir el foco de la vigilancia hacia los aspectos relevantes del espacio sensorial”. La alteración de estos mecanismos determina la conducta de negligencia.

La atención selectiva es la selección de información por algún interés del momento. Manifiesta que los factores que influyen son los mismos que en general afectan nuestra atención.

Las características físicas del estímulo, como complejidad, intensidad, duración, discrepancia, etc. afectan a la atención selectiva: los estímulos que son más atractivos para el alumno se consideran no en términos absolutos sino en términos comparativos.

Las características comparativas: se relacionan con la presencia de diferente estimulación, donde debe ser seleccionada aquella que para el alumno tenga mayor contraste.

Respuesta de orientación: Se relaciona con el hecho de que el alumno es atraído por el estímulo. Son importantes para la sobrevivencia.

Las teorías que sustentan la atención selectiva, son las de Broadbent, quien considera que la información entra a través de los órganos de los sentidos y llega a un almacén a corto plazo donde se ubica el filtro selectivo. Existe un canal de capacidad limitada que está relacionada con un sistema para variar la salida hasta asegurar una entrada (por retroalimentación). También está relacionada con un sistema de probabilidades.

Kahneman sostiene que los estímulos pasan a un registro sensorial y se produciría un filtro de selección antes del análisis perceptivo. Después de este, se produciría la respuesta. La atención sería antes de la percepción.

Para Treisman la atención selectiva estaría después de la discriminación de la información (donde existe un filtro que selecciona la información y le da un sentido y a partir de este se daría una respuesta) y antes de la codificación. En general, existe siempre un filtro que en el fondo, trata de eliminar un tipo de información para dar pie a otra.

1.2.4. Estilos atencionales

Según Vallés (1998, p. 403), manifiesta que en estudios realizados sobre estrategias de selección se han encontrado estilos cognitivos diferentes, en cuanto a la forma en que los sujetos utilizan los mecanismos selectivos atencionales.

Vallés (p. 410) ha definido dos tipos de estilo atencionales:

Rastreo: es la tendencia que presentan determinados alumnos para atender sucesivamente todo el campo estimular, deteniéndose en cada uno de los aspectos del mismo durante breve tiempo. Enfoque: es la tendencia de los alumnos a estrechar el campo de atención hacia determinados aspectos hasta acomodar la visión (o la audición) y centrarla en el estímulo o estímulos que se desean percibir.

1.2.5. Modalidades de atención

Según Vallés (1998, p. 404), los tipos de atención “son aquellos en los que la modalidad perceptiva (tacto, gusto, olfato, vista y oído) determina el origen y la naturaleza de los estímulos hacia los que el alumno debe dirigirse para su procesamiento”. En el ámbito educativo tienen especial importancia la atención visual, la atención auditiva y, en el caso de alumnos ciegos, la atención táctil.

Según Vallés (1998, p. 420), las modalidades de la atención son las siguientes:

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

Atención auditiva: Atender a los estímulos que llegan al cerebro por vía acústica. En el contexto universitario, la atención dirigida a. explicaciones del docente, recepción de instrucciones, escucha del interlocutor, audición de sonidos, etc.

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

Atención selectiva: Supone que intencionalmente la atención se dirija hacia un elemento del campo visual (o auditivo) que se selecciona para su procesamiento, lo cual supone también eliminar otras opciones o elementos a los que no se

presenta atención. Se puede distinguir dos subtipos: La atención dividida y la atención focalizada.

La atención dividida es suscitada como consecuencia de una demanda de atención múltiple, debido a una estimulación simultánea o a tareas de tiempo compartido. Sin embargo, la atención focalizada es suscitada cuando el procesamiento de diferentes fuentes o tipos de estimulación, obligan al alumno a la selección prioritaria de un estímulo sobre otro.

1.2.6. Déficit de atención

El trastorno con déficit de atención es un patrón de conductas que presentan algunos alumnos caracterizado por la falta de control en el mantenimiento de la atención, la impulsividad y el autocontrol de su conducta motriz en sus interacciones con la situación.

Barkley (1990, p. 67) la define como “un desorden en el desarrollo de la atención, control sobre la impulsividad y la conducta que aparece tempranamente”, es significativamente crónica por naturaleza, y no es atribuible a retraso mental, sordera, ceguera, alteraciones neurológicas graves o severa alteración emocional.

Según Vallés (1998, p. 102), originariamente estos alumnos “se clasificaron dentro del síndrome de lesión cerebral mínima, aunque también han recibido otras denominaciones tales como hiperkinesía, trastorno impulsivo hiperkinético, etc”. Produciéndose una discapacidad en las definiciones al igual que ha venido ocurriendo con las conceptualizaciones de la DA. El trastorno puede estar asociado o no a la hiperactividad. En el primer caso, suelen presentar alteraciones del comportamiento, especialmente agresividad y conducta antisocial.

Pichardo (1997, p. 124) plantea una clasificación detallada de los síntomas del déficit de atención, en seis áreas:

Área conductual (Períodos cortos de atención, distractibilidad, poca capacidad de control y destructividad).

Área social (Pobre relación con los compañeros; desobediencia de órdenes; bajo autocontrol; agresión, robo; lenguaje beligerante e irrespetuoso y pobre habilidad para solucionar problemas sociales).

Área cognitiva (Autolenguaje inmaduro; falta de atención y ausencias de consciencia).

Área académica o curricular (Bajo rendimiento para su capacidad y dificultad de aprendizaje).

Área emocional (Depresión; baja autoestima; excitabilidad; facilidad para la frustración; bajo control emocional y humor impredecible) y Área física (Enuresis, encopresis; crecimiento óseo inmaduro; frecuentes otitis medias; frecuentes alergias; anomalías menores de carácter físico; cortos ciclos de sueño; alta tolerancia al dolor y pobre coordinación motora.)

Mendoza (2007, p. 15) manifiesta que el déficit de atención “es básicamente una incapacidad para mantener la atención o concentrarse”. Es un desorden neurobiológico y aunque no se conoce a ciencia cierta la causa del problema, las últimas investigaciones, afirman que es una alteración en los mecanismos de reabsorción de los neurotransmisores. Los neurotransmisores involucrados en el proceso de atención son la Dopamina, relacionada con los procesos de atención; Norepinefrina, relacionada con los procesos de atención e impulsividad y la Serotonina, relacionada con los procesos de impulsividad y motivación.

1.2.7. Dimensiones de los niveles de atención

Nivel superior: Mantiene los niveles adecuados de atención a estímulos del medio ambiente escolar.

Nivel superior al promedio: Es un nivel superior al promedio de atención.

Nivel promedio: Sus niveles de atención son regulares ante los estímulos del medio ambiente escolar.

Nivel inferior al promedio: Es un nivel inferior al promedio de atención.

Nivel inferior: Presenta déficit de atención ante los estímulos del medio ambiente escolar.

1.2.8. Comprensión lectora

En la década de 1920, con base a la teoría conductista, se pensaba que leer era únicamente verbalizar lo escrito. Solo se buscaba que el lector repitiera exactamente las ideas del autor; es decir, no se consideraba una interacción entre el texto y las personas que lo leían.

El inicio de las investigaciones de comprensión lectora, se desarrolló en un contexto histórico en el cual el Conductismo era el paradigma del conocimiento en investigación educativa. Por ello, la principal teoría sobre la lectura tenía como su base esta corriente, lo cual implicaba que lo más importante para aprender a leer eran los contenidos de la enseñanza; el texto y los procesos mentales que provocaban problemas en la comprensión. Se pensaba que leer consistía en descodificar signos y darles sonido, es decir, era relacionar letras con fonemas. Se creía que si una persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de nuestra lengua y podía pronunciarlos bien, entonces podía leer correctamente.

Otros enfoques de aprendizaje de la lectura partían del reconocimiento de las palabras (visualizar y reconocer) para pasar en segundo término a “comprender” y finalmente a reaccionar emotivamente ante el estímulo percibido (Dubois, citada por Pellicer: 1990). Para esta postura, el significado está en el texto, por lo que el lector no aporta un significado sino que lo extrae del material impreso, considerando al lector como un sujeto pasivo, pues lo fundamental era reproducir literalmente lo que el autor había escrito.

Esta teoría, denominada tradicional, consideraba que todos los individuos debían pasar por las mismas etapas de lectura; no había una flexibilidad para los diferentes tipos de lectores o de textos. Por ello, las formas de evaluar la lectura tampoco eran originales, únicamente se solicitaba a las personas que identificaran palabras aisladas y datos en general; es decir que copiaran exactamente lo que decía el texto. Leer, así, era “imitar” lo que decía el autor; no se asumía que el lector también podía pensar.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios del siglo XX, los educadores y psicólogos (Huey 1908 - 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado últimamente, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): Si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática. En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto. El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variadas, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza.

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística, se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro, 1980). Podemos afirmar, que hasta hace muy pocos años a la lectura sólo se le ha estudiado y entendido como un acto mecánico pasivo, que descodifica signos de un texto; o en el mejor de los casos, como un instrumento para la transmisión de conocimientos o informaciones. Sin tener en cuenta que en ella se involucra un conjunto complejo de elementos lingüísticos, psicológicos, intelectuales y que, a través de ella es posible desarrollar habilidades del pensamiento.

Por eso, afirma Mendoza y Portocarrero (2009, p. 52), en la lectura “no basta solo la identificación lingüística y su correspondiente descodificación de los elementos y unidades del código lingüístico, leer es más que descifrar o descodificar signos de un sistema lingüístico”. Pero, además, la lectura supone incluir la información contenida en el texto en el acervo cognoscitivo del lector, integrándolo en él, así como también, ir mas allá de la información explícita dada por el texto.

La lectura no se restringe, pues ni a la descodificación, ni a la reproducción literal de un mensaje, sino que más bien, es un proceso de construcción de significado por parte del lector; proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones y confrontaciones.

Pues al enfrentarse a un texto el lector busca comprender el mensaje y los significados que el autor quiere expresar. La construcción y la obtención de significados por el lector constituyen aspectos esenciales de la comprensión, pues, precisamente la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Según Cooper (1990, p. 20), la interacción entre el lector y el texto, es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Es decir, para Cooper, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua. Para otros autores, la comprensión lectora es algo más complejo que involucraría otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, para Solé (2000, p. 10), en la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y sus conocimientos previos. Pues para leer se necesita, simultáneamente, descodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; también, implicamos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestras propias experiencias. Resaltando ella, no sólo el conocimiento previo, sino también las expectativas, predicciones y objetivos del lector así como las características del texto a leer.

Igualmente, para López (citado por Martínez y Portocarrero; 2009, p. 10), la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo a medida que va leyendo, una representación o interpretación de lo que el texto describe. Agregando, a lo que ya refirieron los autores mencionados, las ideas de contexto, estrategia y de procesos inferenciales, enriqueciendo así el contenido de la comprensión lectora. Finalmente, Pinzás (1995, p. 40) sostiene que la lectura comprensiva: “Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo”.

Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material

y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Resumiendo, la comprensión lectora, como dicen otros autores la lectura comprensiva, se puede considerar como un proceso complejo de interacción dialéctica entre el lector y el texto. Proceso en el cual juega un papel principal y decisivo el lector activo con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo, con sus conocimientos o información previa.

Aunque también tiene importancia la influencia de las características formales, estructurales y de contenido del texto, así como el contexto del acto de leer, de enseñar y aprender a leer. Obviamente, la lectura comprensiva tiene una indisoluble relación con los procesos y estrategias cognitivos y metacognitivos del pensamiento (análisis, relación, deducción, síntesis, interpretación, crítica, evaluación, autorregulación, autocorrección, etc.), que habían sido descuidados o ignorados en los estudios o investigaciones sobre la lectura, debido a la predominancia de enfoques, teorías o modelos explicativos unilaterales, mecánicos o conductistas.

1.2.9. Enfoques sobre la lectura

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

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

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

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

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

Según Mendoza y Portocarrero (2008, p. 10), los enfoques actuales sobre la lectura, son los siguientes:

Leer es comprender: La lectura es la habilidad de descubrir lo esencial y captar las relaciones entre objetos y fenómenos de la realidad (comprensión), a través de una compleja actividad perceptivo-lingüístico-intelectual que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos –letras y palabras- que exigen relacionar conceptos, ideas y valores del lector (lectura).

Leer es construir significados: La lectura es un proceso de construcción (las personas reaccionan frente al texto construyendo una idea de su posible significado. Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, sin dejar

de lado: ni la decodificación (Letra a letra, sílaba a sílaba, palabra a palabra), ni la oralización (Pausas, entonación y énfasis).

Leer es interactuar con el texto: Leer exige que el lector interactúe con el texto no asumiendo un rol pasivo sobre el, sino sintiéndose protagonista de la experiencia, donde ponga en juego sus objetivos, conocimientos previos, posturas, predicciones, anticipaciones, juicios y valores, partiendo de su experiencia anterior, de lo que trae consigo, para estratificar el texto y reconstruirlo. La lectura es interactiva porque la información ofrecida por el texto y el conocimiento o información previos al lector se relacionan. Dubois (1991) afirma que “el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él”. Son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón, no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Leer es un proceso estratégico: Leer de diferentes maneras tomando en cuenta las características del texto y los intereses personales. Nuestros propósitos y formas de lectura son diferentes cuando estamos buscando un número telefónico en la guía, la programación de un canal, o leyendo un poema, una novela, una separata para dar un examen, etc.

Leer es interrogar el texto: Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad, placer...), en el marco de una verdadera situación comunicativa. Interrogar un texto es formular hipótesis sobre su contenido a partir de los índices que se detectan y verificar esas hipótesis. Esta interrogación del texto se logra a través de toda una estrategia de lectura (Jolibert, 1995).

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

1.2.10. Modelos explicativos de la comprensión lectora.

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

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

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

El modelo descendente u orientado conceptualmente: también denominado “arriba – abajo” “top down” “basado en el lector”, postula que el lector, enfrentado a un texto, inicia el proceso de lectura haciendo predicciones o anticipaciones hipotéticas, en base a sus conocimientos y experiencias previas, sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlos. Es decir, no es el texto sino el lector el que comienza el proceso también secuencial y jerárquico pues éste no aborda al texto carente de conceptos, ideas o expectativas, sino que empieza la lectura premunido ya de conocimientos y experiencias culturales y textuales. Los cuales lo ayudan a identificar las claves gráficas de manera aceptada y más rápida así como a comprender más eficientemente el contenido literal del texto y elaborar las inferencias pertinentes. Cuanto más conocimiento posee sobre el contenido y estructura del texto, menos necesitará fijarse en él para construir su significado.

El modelo interactivo: Tiene sus orígenes en las aportaciones realizadas por las teorías psicolingüísticas, en especial la formulada por Van Dijk (1998), así como en los aportes de los psicólogos constructivistas (Piaget y Vigostky). Su contribución fundamental reside en haber unido las contribuciones de los enfoques o modelos del procesamiento de la información ascendente y descendente. Pero mayormente este modelo es considerado producto de la evolución del modelo de procesamiento descendente, efecto a su vez de la evolución producida en el paradigma cognitivo.

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

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

Esto implica que el modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto (como el modelo ascendente), aunque concede gran importancia a los conocimientos previos de este. La concepción interactiva asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y además una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo arriba y de arriba abajo.

Solé (2000, p. 15) sostiene que el modelo postula lo siguiente: al situarse el lector ante un texto, los elementos textuales despiertan en él expectativas a distintos niveles gráficos (el de las palabras, las frases, etc.), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como Input (o insumo) para el nivel siguiente, propalándose la información en forma ascendente. Pero al mismo tiempo, dado que el texto genera expectativas y predicciones a nivel semántico,

de su significación global, tales expectativas y predicciones guían la lectura y buscan su verificación en indicadores textuales de nivel inferior (léxico, sintáctico, gramofónico) a través de un proceso descendente. De este modo, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del texto y su conocimiento del mundo para construir su significado.

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

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

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

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

1.2.11. Dimensiones de la comprensión lectora

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

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

a. Nivel de comprensión literal

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

Según Vega y Alva (2008, p. 71), la comprensión literal es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto y esto supone enseñar a los estudiantes a identificar la idea central, distinguir las ideas principales de las secundarias, relaciones de causa efecto, hacer comparaciones, identificar analogías, sinónimos, antónimos y palabras homófonas, reconocer secuencias de acción y dominar el vocabulario de acuerdo a su edad. Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Podríamos dividir este nivel en dos:

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

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o

una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas.

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

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

b. Nivel de comprensión inferencial

Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

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

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

Según Vega y Alva (2008, p. 71), la comprensión literal es cuando el lector activa su conocimiento previo y formula hipótesis anticipándose al contenido del texto, a

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

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

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones: Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente. Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones y acciones. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

c. Nivel de comprensión crítica

Catalá, G. (2002, p. 26) incorpora el nivel crítico o profundo, que es una información de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Según Vega y Alva (2008, p. 71), la comprensión crítica es la formación de juicios propios con respuestas subjetivas, identificación de personajes y con el lenguaje del autor. Es decir un buen lector ha de poder sacar deducciones, expresar opiniones y emitir juicios propios frente a un comportamiento, distinguir un hecho de una opinión y analizar las ideas del autor para llegar a formar su metarreflexión, es decir, su tesis de la tesis.

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

Los juicios pueden ser:

De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.

De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.

De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.

De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

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

1.3. Definición de términos básicos

Atención: Es un mecanismo mediante el cual se procesan los estímulos ambientales (inputs), o expresado de otro modo, un proceso de orientación mental que tiene un carácter selectivo hacia unos determinados estímulos.

Comprensión lectora: Es la interacción entre el lector y el texto, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Es decir, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua.

Comprensión crítica: Es una información de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias.

Comprensión inferencial: Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él se da cuenta de las relaciones o contenidos implícitos.

Comprensión literal: Es la capacidad de recoger e identificar frases o expresiones de las ideas principales y secundarias explícitamente contenidas en el texto. Significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir, se trata de entender lo que el texto dice.

Lectura: Es un dialogo interactivo entre texto y lector; diálogo dirigido por el lector mediante la aportación de sus conocimientos, ideas y valores culturales.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Determinación del problema

En la actualidad, muchos alumnos de primaria del Colegio Experimental de Aplicación fallan en sus tareas escolares porque tienen un déficit en la capacidad de inhibición de respuestas, en estos alumnos el tiempo de latencia de respuesta es menor, cometen errores, pues eligen y toman decisiones sin un examen previo de la situación, aunque su equipo intelectual sea adecuado, son inmaduros en lo que respecta a la intensidad y duración de su concentración, y en su habilidad para mantener un foco de atención en la tarea que se le presenta, teniendo una atención subenfocada.

Otro grupo de alumnos fallan en sus tareas escolares porque son demasiado compulsivos. Muchos han sido derivados al departamento de tutoría por presentar déficit de atención, tienen ausencia de atención sostenida, los cambios atencionales frecuentes y la escasa calidad atencional, por presentar dificultades en su rendimiento escolar. Así mismo, observamos que no tienen desarrollada una adecuada comprensión lectora. Para muchos de los alumnos leer no es un simple proceso de codificación y decodificación, es decir, no solo es tener en cuenta los procesos de conversión grafema-fonema, sino también los múltiples procesos cognitivos y, entre ellos, las habilidades metalingüísticas. Algunos

alumnos no cuentan con procesos y estrategias personales y fallan en la aplicación de algunas de ellas, y como consecuencia, se producen dificultades en la comprensión lectora y esto no les permite tener conocimientos básicos sólidos.

Según los docentes del Centro Experimental, un alto porcentaje de alumnos presentan bajos niveles de atención y un rendimiento escolar insatisfactorio. Afirman que su rendimiento puede ser lo suficiente como para aprobar un curso, pero no es lo esperado de acuerdo con su capacidad intelectual. Asimismo, el bajo rendimiento escolar se percibe en alumnos de los primeros años de la educación primaria, siendo más notorio en los años superiores, mientras que este problema se ve compensado en niños con deficiente atención con capacidad intelectual superior, manteniendo un rendimiento escolar promedio, pero inferior a su capacidad. Algunos de los alumnos presentan niveles bajos de atención y tienen dificultades de integración del lenguaje.

Gran parte de los alumnos de 2do grado presentan problemas de lectura y cometen frecuentes omisiones en la lectura, omiten palabras o letras y sustituyen unas letras por otras. Su comprensión lectora es deficiente, tienen dificultades en la comprensión de textos largos a pesar de no tener puntuaciones bajas en vocabulario. Dada su impulsividad y los problemas de atención es que omiten palabras e interpretan mal el contenido de la lectura. De esta manera en la comprensión de instrucciones escritas, el niño realiza la tarea en función de la información que ha logrado retener, considerando solo algunas variables en la ejecución de tareas. La realidad de centro experimental demuestra que la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria no es la más óptima pues no se emplean las estrategias adecuadas para la enseñanza de las mismas.

Por estas razones, me propongo investigar ¿Qué relación existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora en alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”?

2.2. Formulación del problema

2.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora de alumnos del segundo de primaria del Colegio

Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”?

2.2.2. Problemas específicos

¿Qué relación existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora literal de los alumnos del segundo de primaria del Colegio

Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”?

¿Qué relación existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora inferencial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”?

¿Qué relación existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora crítica de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”?

2.3. Objetivos de la investigación

2.3.1. Objetivo General

Determinar la relación que existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de Educación Primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

2.3.2. Objetivos Específicos

Determinar la relación que existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora literal de los alumnos del segundo grado de Educación Primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

Determinar la relación que existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora inferencial de los alumnos del segundo grado de Educación Primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

Determinar la relación que existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora crítica de los alumnos del segundo grado de Educación Primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

2.4. Importancia y alcances de la investigación

El presente trabajo es muy importante porque nos permitió detectar el porcentaje de estudiantes del segundo grado de primaria con dificultades en la comprensión lectora y del déficit de atención.

La importancia del presente trabajo de investigación se centra en que los resultados de la investigación nos proporcionaron información acerca de la relación entre los niveles de atención y la comprensión lectora de los estudiantes. Se informó cual es el porcentaje de estudiantes que tiene dificultades en la comprensión lectora. Se fomentó la conciencia lectora de los estudiantes del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la UNE.

Importancia teórica: Desde el punto de vista teórico, los resultados de esta investigación posibilitaron el contraste, en cierto modo, con otros hallados por diversos autores y hacer las recomendaciones pertinentes a los docentes de la

Institución Educativa.

Importancia práctica: Por los logros técnicos pedagógicos, dados en base a los resultados de esta investigación, con lo cual tendremos mejores elementos de juicio para asumir acertadas tomas de decisiones respecto a la continuidad, modificación o ajuste de las metodologías de enseñanza en el Colegio de Experimental de Aplicación de la UNE.

Importancia Social: Por la existencia de una población beneficiaria constituida por los estudiantes y docentes del Colegio Experimental de Aplicación de la UNE.

2.5. Limitaciones de la investigación

Escasez de fuentes bibliográficas en torno al tema de niveles de atención y comprensión lectora en el nivel de educación primaria. No obstante, el hecho de existir información análoga, que nos permitió superar esta limitación, a su vez se complementará intensivamente con producción teórica propia.

La no existencia de instrumentos estandarizados de evaluación de la comprensión lectora. Esto se superó diseñando nuestro propio instrumento de medición, el que debe que ser validado mediante un estudio piloto y juicio de expertos.

Este estudio estará limitado por el espacio geográfico del Colegio Experimental de Aplicación de la UNE.

Este trabajo de investigación tiene como delimitación temporal 2013, ya que fue estudiado en el transcurso de este año.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1. Sistema de hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

H₁ Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

H₀ Los niveles de atención no se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

3.1.2. Hipótesis específicas

H₁ Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora literal de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

H₀ Los niveles de atención no se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora literal de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

H₂ Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora inferencial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

H₀ Los niveles de atención no se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora inferencial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

H₃ Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora criterial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

H₀ Los niveles de atención no se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora criterial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

3.2. Sistema de variables

Variable 1: Niveles de atención:

Definición conceptual: Son los niveles mediante el cual se procesan los estímulos ambientales (inputs), o expresado de otro modo, un proceso de orientación mental que tiene un carácter selectivo hacia unos determinados estímulos.

Variable 2: Comprensión lectora

Definición conceptual: Es la interacción entre el lector y el texto, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Es decir, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua.

Variables Intervinientes: Edad, sexo y condición socioeconómica.

3.3. Dimensiones e indicadores

Variable 1: Niveles de atención

Indicadores:

Inferior.

Inferior al promedio.

Promedio.

Superior al promedio. Superior.

Variable 2: Comprensión lectora

Dimensión: Comprensión

Literal Indicadores:

Reconocimiento del significado de palabras. Fijar la información.

Retener la información.

Evocar la información.

Identificar acciones de personajes,

Extraer la idea principal.

Extraer las ideas secundarias.

Resumir el texto.

Dimensión: Comprensión inferencial

Indicadores:

Contextualizar el significado de las palabras.

Traducir el significado de palabras nuevas.

Inferir el significado de palabras desconocidas.

Establecer relaciones de causalidad entre las distintas partes del texto. Distinguir lo real de lo imaginario.

Dimensión: Comprensión

craterial Indicadores:

Distinguir los hechos de las opiniones del autor. Valorar el texto.

Integrar lo leído en las experiencias propias.

Verificar la veracidad de una información.

Analizar las intenciones del autor del texto.

Evaluar la consistencia o irrelevancia del texto. Distinguir lo objetivo de los subjetivo.

3.4 Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable 1: Niveles de atención	Inferior Inferior al promedio Promedio. Superior al promedio. Superior.	0-6 7-12 13-18 19-24 25-30
Variable 2: Comprensión lectora	Comprensión literal Comprensión inferencial	Reconocimiento del significado de palabras. Fijar la información. Retener la información. Evocar la información. Identificar acciones de personajes, Extraer la idea principal. Extraer las ideas secundarias. Resumir el texto. Contextualizar el significado de las palabras. Traducir el significado de palabras nuevas. Inferir el significado de palabras desconocidas. Establecer relaciones de causalidad entre las distintas partes del texto. Distinguir lo real de lo imaginario.

	Comprensión criterial	Distinguir los hechos de las opiniones del autor. Valorar el texto. Integrar lo leído en las experiencias propias. Verificar la veracidad de una información. Analizar las intenciones del autor del texto. Evaluar la consistencia o irrelevancia del texto. Distinguir lo objetivo de lo subjetivo.
--	-----------------------	---

3.5. Método de investigación

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

3.6. Tipo de investigación

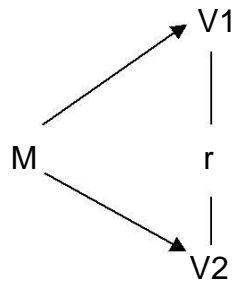
El tipo de investigación es básico. Para Sánchez y Reyes (2006, p. 36) la investigación básica “lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos”. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento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

3.7. Diseño de investigación

El diseño de investigación es correlacional transversal. Según Bernal (2006; p.115), este tipo de estudio presenta un tipo de investigación explicativa es, para muchos expertos es el ideal y el nivel de investigación no experimental.

La investigación correlacional tiene como fundamento la prueba de la hipótesis y busca que las conclusiones lleven a la formulación o al contraste de leyes o principios científicos. El investigador se plantea como objetivos el porqué de las cosas, los hechos, los fenómenos o situaciones. Se analizan las relaciones entre

variables. Es transversal porque se da en un solo momento (Hernández y otros, 2010).



M = Alumnos del segundo de primaria.

V1 = Niveles de atención.

V2 = Comprensión

lectora. r = Relación.

3.8. Población y muestra

3.8.1. Población

La población está constituida por 68 alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de aplicación de la UNE.

	Población	Muestra	%
Alumnos	68	68	100%

3.8.2. Muestra

La muestra está constituida por 68 alumnos del segundo de primaria (muestra censal) del Colegio Experimental de Aplicación de la UNE. Comprende 17 alumnos del 2do. A; 17 del 2do. B; 17 del 2do. C y 17 alumnos del 2do D, haciendo un total de 68 alumnos (Muestra estratificada). Intencional por convenir a la investigación.

Tabla 1.

Distribución de la muestra.

	2 A	2 B	2 C	2 D	Total
Alumnos	17	17	17	17	68

TÍTULO SEGUNDO: TRABAJO DE CAMPO
CAPÍTULO IV
INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

4.1. Selección y validación de instrumentos

Ficha técnica:

Test de atención – concentración de Toulouse Pieron:

El test mide atención y concentración. Se aplica en forma individual y colectiva. Tiene una duración de minutos.

La corrección se realiza a mano, mediante la aplicación de una plantilla de corrección sobre la hoja de respuesta.

Tiempo aproximado 5 minutos.

La puntuación se realiza en base a aciertos, errores y omisiones. Se aplica a niños de 6 a 12 años. La puntuación máxima es 10 puntos por cada fila de cuadritos.

La baremación se realizó en niños y niñas del distrito de Lurigancho-Chosica. En su validación se obtuvo un coeficiente de validez de 0.82 (Juicio de expertos) y un coeficiente de confiabilidad de 0.85 (estudio piloto) (ver anexo 1).

Ficha técnica de la prueba de comprensión lectora:

Consta de 5 ítems, divididos en dimensiones: Comprensión literal (2 ítems), comprensión inferencial (2 ítems), comprensión crítica (1 ítems). Niveles de comprensión lectora: dificultad grave (0), dificultad leve (1) y sin dificultad (2).

La validez se obtuvo mediante juicio de expertos. Coeficiente de validez 0.86. La confiabilidad se obtuvo mediante estudio piloto.

Coeficiente de confiabilidad se obtuvo mediante estudio piloto, 0.82. (Ver anexo 2).

4.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

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

Encuesta: mediante esta técnica se obtendrá información directa desde la fuente. Se aplicarán dos pruebas: Prueba de niveles de atención de Toulouse - Pierón y la prueba de comprensión lectora.

Fichas bibliográficas: Se utilizarán diversos tipos de fichas para elaborar el marco teórico de la tesis.

Internet: se utilizarán diversas fuentes primarias y secundarias de algunas páginas Web, para elaborar el marco teórico.

Software de computadoras: Se utilizará el programa SPSS versión 15, para realizar el análisis estadístico respectivo.

4.3. Análisis e interpretación de resultados

Tabla 2.

Análisis del déficit de atención

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
INFERIOR	4	5.9
INFERIOR AL PROMEDIO	22	32.4
PROMEDIO	42	61.8
SUPERIOR AL PROMEDIO	00	0.0
SUPERIOR	00	0.0
Total	68	100.0

Fuente: Elaboración propia

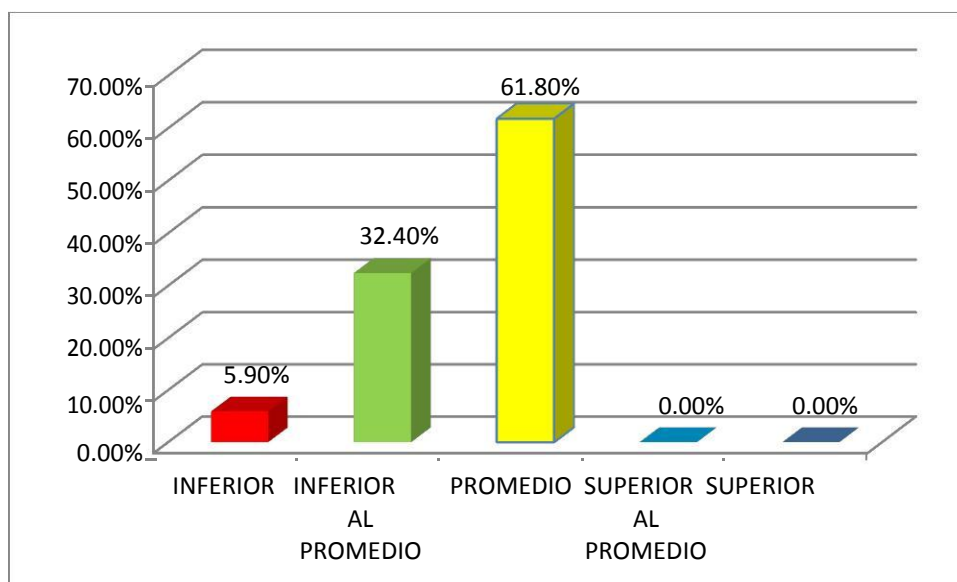


Figura 1. Análisis del déficit de atención

Interpretación:

En la tabla 2 y figura 1, se observa que en la variable déficit de atención, el 5.9% de la muestra obtuvo un nivel inferior de atención, el 32.4% un nivel inferior al promedio, el 61.8% un nivel promedio. El 0.0% no se ubicó en nivel superior al promedio o superior.

Tabla 3.

Análisis de la comprensión literal

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
DIFICULTAD GRAVE	6	8.8
DIFICULTAD LEVE	18	26.5
SIN DIFICULTAD	44	64.7
Total	68	100.0

Fuente: Elaboración propia

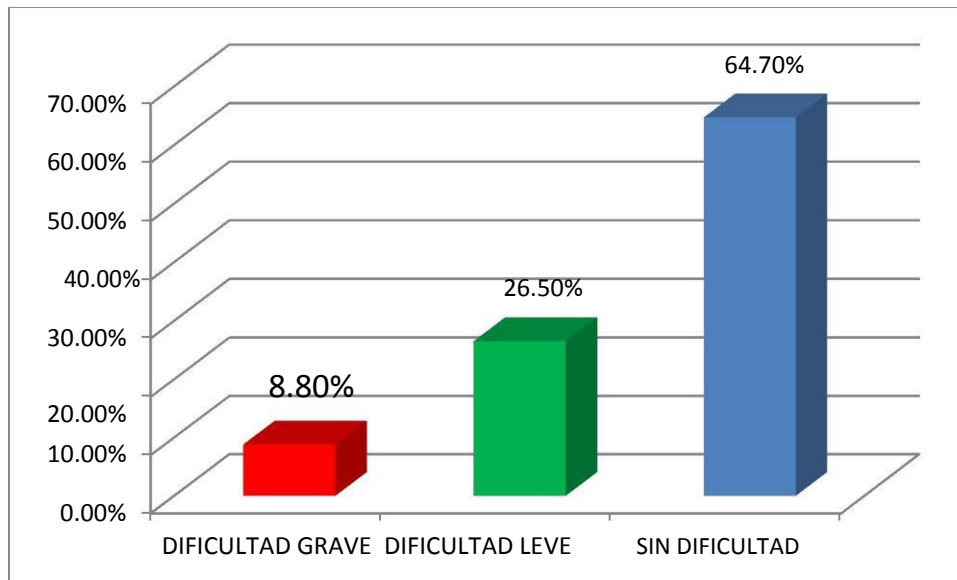


Figura 2. Análisis de la comprensión literal

Interpretación:

En la tabla 3 y figura 2, se observa que en la dimensión comprensión literal, el 8.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 26.5% un nivel de dificultad leve, y el 64.7% no tiene dificultad. Lo que significa que el 35.3% presenta dificultades en la comprensión literal.

Tabla 4.

Análisis de la comprensión inferencial

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
DIFICULTAD GRAVE	8	11.8
DIFICULTAD LEVE	18	26.5
SIN DIFICULTAD	42	61.8
Total	68	100.0

Fuente: Elaboración propia

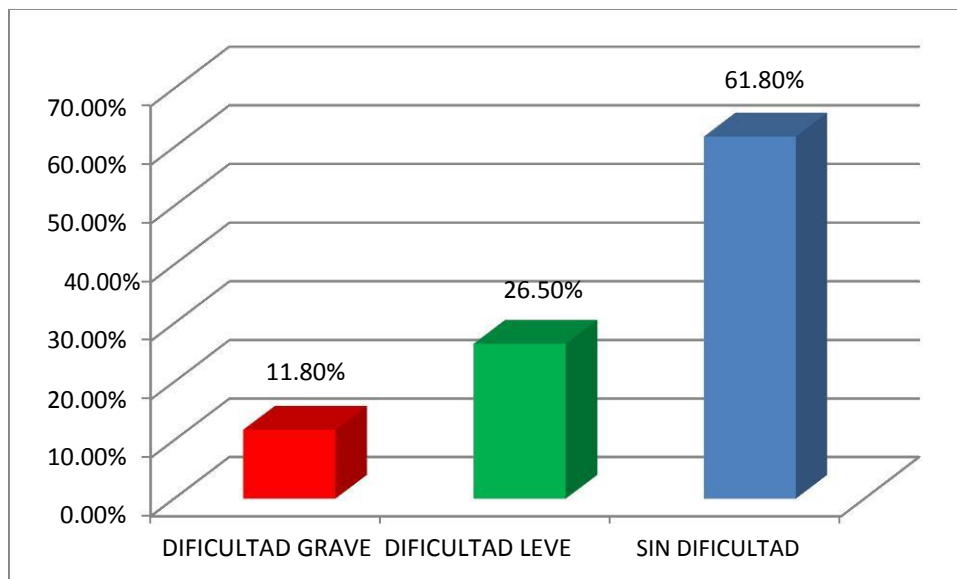


Figura 3. Análisis de la comprensión inferencial

Interpretación:

En la tabla 4 y figura 3, se observa que en la dimensión comprensión inferencial, el 11.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 26.5% un nivel de dificultad leve, el 61.8% no presentan dificultad. Lo que significa que el 38.3% presenta dificultades en la comprensión inferencial.

Tabla 5.

Análisis de la comprensión crítica

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
DIFICULTAD GRAVE	12	17.6
DIFICULTAD LEVE	22	32.4
SIN DIFICULTAD	34	50.0
Total	68	100.0

Fuente: Elaboración propia

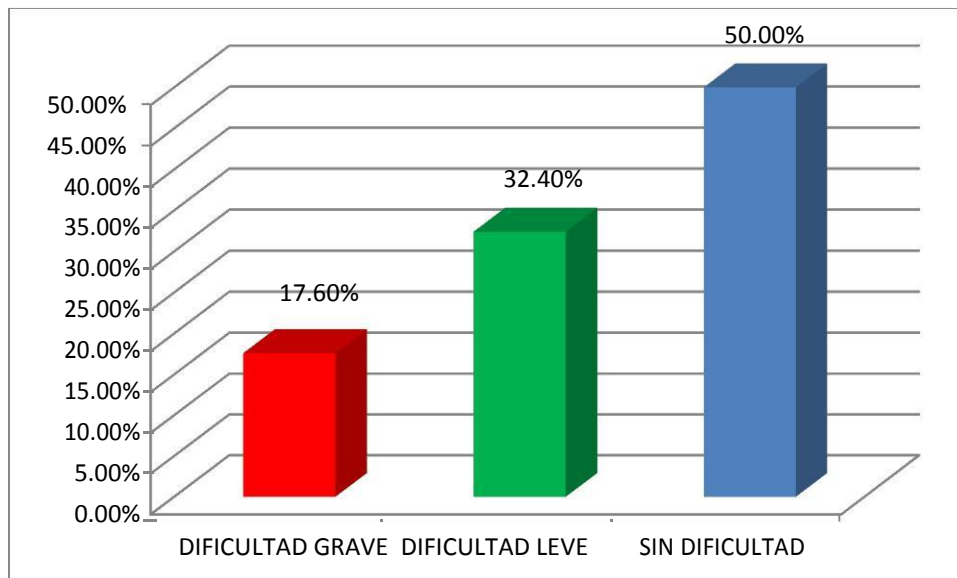


Figura 4. Análisis de la comprensión crítica

Interpretación:

En la tabla 5 y figura 4, se observa que en la dimensión comprensión crítica, el 17.6% de la muestra presenta dificultad grave, el 32.4% un nivel de dificultad leve, el 50.0% no presenta dificultad. Lo que significa que el 50.0% presenta dificultades en la comprensión crítica.

Tabla 6.

Análisis de la comprensión lectora

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
DIFICULTAD GRAVE	8	11.8
DIFICULTAD LEVE	18	27.6
SIN DIFICULTAD	40	60.6
Total	68	100.0

Fuente: Elaboración propia

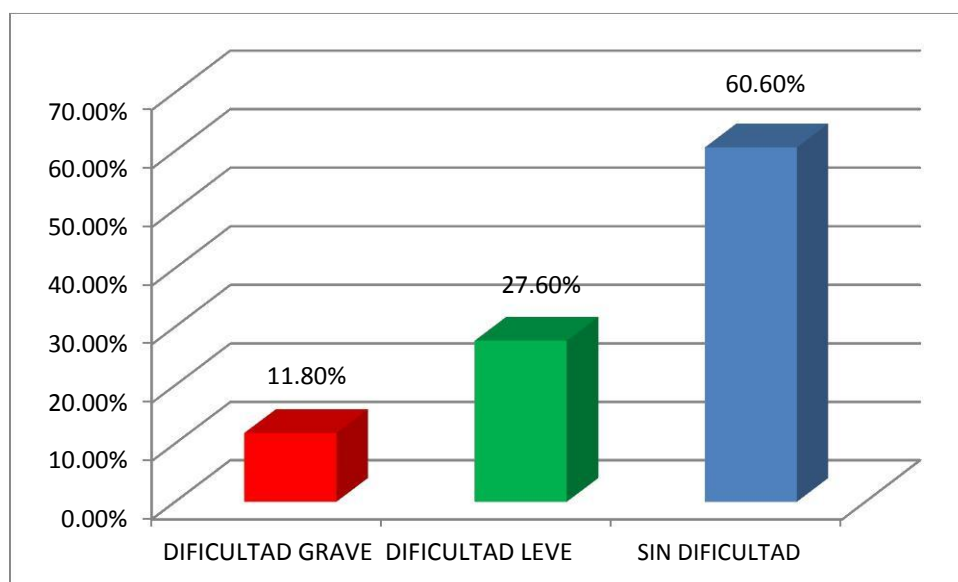


Figura 5. Análisis de la comprensión lectora

Interpretación:

En la tabla 6 y figura 5, se observa que en la dimensión comprensión lectora, el 11.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 27.6% un nivel de dificultad leve, el 60.6% un nivel promedio. Lo que significa que el 39.4% presenta dificultades en la comprensión lectora.

4.4. Contrastación de hipótesis

4.4.1. Contrastación de hipótesis general

H₁ Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

H₀ Los niveles de atención no se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Tabla 7.

Prueba de Pearson: Déficit de atención y comprensión lectora

		DÉFICIT DE ATENCIÓN	COMPRENSIÓN LECTORA
DÉFICIT DE ATENCIÓN	Correlación de Pearson	1	.665
	Sig. (bilateral)		.001
	N	68	68
COMPRENSIÓN LECTORA	Correlación de Pearson	.665	1
	Sig. (bilateral)	.001	
	N	68	68

Fuente: Elaboración propia.

DECISIÓN:

En la tabla 7, se observa que el valor de r de Pearson calculado 0.001, es menor que el valor de r de Pearson de tabla 0.05. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Lo que significa que, los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación

“Enrique Guzmán y Valle”. El nivel de correlación fue de 0.66 (Correlación media alta).

4.4.2. Contrastación de la hipótesis específica 1

H₁ Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora literal de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

H₀ Los niveles de atención no se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora literal de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Tabla 8.
Prueba de Pearson: Déficit de atención y comprensión literal

		DÉFICIT DE ATENCIÓN	COMPRENSIÓN LITERAL
DÉFICIT DE ATENCIÓN	Correlación de Pearson	1	.445
	Sig. (bilateral)		.008
	N	68	68
COMPRENSIÓN LITERAL	Correlación de Pearson	.445	1
	Sig. (bilateral)	.008	
	N	68	68

Fuente: Elaboración propia.

DECISIÓN:

En la tabla 8, se observa que el valor de r de Pearson calculado 0.008, es menor que el valor de r de Pearson de tabla 0.05. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Lo que significa que Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión literal de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación

“Enrique Guzmán y Valle”. El nivel de correlación fue de 0.44 (correlación media).

4.4.3. Contrastación de hipótesis específica 2.

H₂ Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora inferencial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

H₀ Los niveles de atención no se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora inferencial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Tabla 9.
Prueba de Pearson: Déficit de atención y comprensión inferencial

		DÉFICIT DE ATENCIÓN	COMPRENSIÓN INFERENCIAL
DÉFICIT DE ATENCIÓN	Correlación de Pearson	1	.534
	Sig. (bilateral)		.001
	N	68	68
COMPRENSIÓN INFERENCIAL	Correlación de Pearson	.534	1
	Sig. (bilateral)	.001	
	N	68	68

Fuente: Elaboración propia.

DECISIÓN:

En la tabla 9, se observa que el valor de r de Pearson calculado 0.001, es menor que el valor de r de Pearson de tabla 0.05. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Lo que significa que los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión inferencial de los alumnos del segundo de primaria del

Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. El nivel de correlación fue de 0.53 (Correlación media).

4.4.4. Contrastación de hipótesis específica 3.

H₃ Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora criterial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

H₀ Los niveles de atención no se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora criterial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Tabla 10.
Prueba de Pearson: Déficit de atención y comprensión crítica

		DÉFICIT DE ATENCIÓN	COMPRENSIÓN CRÍTICA
DÉFICIT DE ATENCIÓN	Correlación de Pearson	1	.618
	Sig. (bilateral)		.001
	N	68	68
COMPRENSIÓN CRÍTICA	Correlación de Pearson	.618	1
	Sig. (bilateral)	.001	
	N	68	68

Fuente: Elaboración propia.

DECISIÓN:

En la tabla 10, se observa que el valor de r de Pearson calculado 0.001, es menor que el valor de r de Pearson de tabla 0.05. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Lo que significa que Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión crítica de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación

“Enrique Guzmán y Valle”. El nivel de correlación fue de 0.61 (Correlación media alta).

4.5. Discusión de resultados

En la presente investigación se concluye que los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Así también, que los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión literal, inferencial y crítica de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

Además, se observa en los resultados, que en la variable déficit de atención, el 5.9% de los alumnos obtuvo un nivel inferior de atención, el 32.4% un nivel inferior al promedio, el 61.8% un nivel promedio. El 0.0% en nivel superior al promedio o superior. En la dimensión comprensión literal, el 8.8% de los alumnos presenta dificultad grave, el 26.5% dificultad leve, y el 64.7% no tiene dificultad. El 35.3% presenta dificultades en la comprensión literal. En la dimensión comprensión inferencial, el 11.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 26.5% un nivel de dificultad leve, el 61.8% no presentan dificultad. El 38.3% presenta dificultades en la comprensión inferencial. En la dimensión comprensión crítica, el 17.6% de la muestra presenta dificultad grave, el 32.4% un nivel de dificultad leve, el 50.0% no presenta dificultad. El 50.0% presenta dificultades en la comprensión crítica. En la dimensión comprensión lectora, el 11.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 27.6% un nivel de dificultad leve, el 60.6% un nivel promedio. El 39.4% presenta dificultades en la comprensión lectora.

Asimismo, Calderón (2003) concluye que el tratamiento cognitivo - conductual es beneficioso para los niños con TDAH, pero dada la alta heterogeneidad de los síntomas que presentan los niños, y la repercusión que el trastorno ocasiona en el entorno social, familiar y personal del niño. Para Zanabria (2004) enfoca el tema desde el punto del sistema de la atención de la actividad

humana, esclareciendo su naturaleza, organización y mecanismos de alteración más frecuentes, la explicación que se formula servirá para diseñar alternativas terapéuticas más plausibles. Según Portilla (2003) las mujeres quienes obtienen mayor calificación que los hombres en el manejo de la acentuación ortográfica. Asimismo, confirma los alumnos varones tiene mayor o mejor preparación, porque maneja mejor la tildación de acuerdo a la especialidad de su interés. Refiere a que el manejo de la ortografía depende de la calidad del docente que tuvo el alumno. Según Carbajal (2002) el programa cognitivo aplicado a un grupo de estudiantes del 3° grado de Educación primaria con Déficit Atencional demuestra su efectividad: ya que incrementa significativamente los niveles de atención en dichos estudiantes. Para Tapia (1999) un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas mejora la comprensión lectora en alumnos deficientes lectores de cuarto y quinto grado de primaria. Asimismo, Carreño, (2000) demostró la existencia de grandes diferencias en comprensión literal y crítica del texto, considerando variables tales como el área geográfica, el tipo de escuela de procedencia, el género y la edad de los estudiantes. Consecuentemente, Yanac (2010), demuestra que las actividades relacionadas con la educación de los hijos, tales como: el control de tareas, control de lectura y actividades que fomentan la lectura, inciden de manera significativa en la comprensión lectora de estudiantes con deficiencias lectores.

Zarzosa (2009) al efectuar el análisis de su estudio sobre los efectos de un programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria, descubre que el nivel de comprensión lectora de niños teniendo en cuenta la variable de nivel socioeconómico (medio y bajo) se ha podido apreciar la no existencia de diferencias en ambos niveles socioeconómicos, resultado que contradice a investigaciones que consideran la variable socioeconómica como un factor constante que afecta el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje en general en sus etapas iniciales y a lo largo de toda escolaridad. Delgado (2009), constató que los alumnos de centros educativos no estatales muestran mayor nivel de comprensión lectora que los alumnos de colegios estatales de los tres grados de estudio, y también verifico que los alumnos de primer grado de centros educativos no estatales presentan mayor desarrollo de habilidades para la comprensión de la lectura inicial, mientras que

los alumnos de 2do grado de colegios no estatales presentan mayor habilidad para completar adecuadamente una oración o frase y para captar el sentido de un conjunto de oraciones y los alumnos de 3er grado de centros educativos no estatales alcanzan niveles de comprensión inferencial más elevados que sus pares de centros estatales y no encuentra diferencias significativas en comprensión lectora teniendo en cuenta al género.

Delgado (2009), encontró que en cuarto grado no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, en el puntaje total. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de 5.º y 6.º grado de primaria procedentes de colegios estatales y no estatales, observándose en los alumnos de centros educativos no estatales un mayor nivel de comprensión lectora que sus pares de centros estatales. Al analizar la existencia de diferencias en el desarrollo de la comprensión lectora entre los alumnos varones y mujeres de cuarto, quinto y sexto grado de primaria respectivamente, los resultados muestran que no existen diferencias entre los alumnos de cuarto grado cuando se comparan considerando el sexo. En sexto grado también se encontraron diferencias significativas, esta vez a favor de las mujeres, cuando se consideró el total de participantes. Cuando se consideraron sólo los alumnos y alumnas de colegios no estatales, también se encontraron diferencias significativas, en este caso son las niñas las que presentan mayores niveles de comprensión lectora.

Bazán, Roldán y Villaroel (2001) encontró que existe relación entre los niveles de atención-concentración y de comprensión lectora en los alumnos, determinándose que a menor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión lectora baja y a mayor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión alta. Así como también se halló que los alumnos, en la capacidad de atención-concentración, presentaron un progresivo aumento de los resultados a medida que transcurre el grado escolar. Los niños, en sus niveles de comprensión lectora, presentaron mejores resultados que las niñas. Velarde (2011) concluyó que las habilidades lectoras pueden ser perfectamente desarrolladas en alumnos de primaria a través de metodologías e instrumentos adecuados.

CONCLUSIONES

Primera: Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio

Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Segunda: Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora literal de los alumnos del segundo de primaria del Colegio

Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Tercera: Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora inferencial de los alumnos del segundo de primaria del

Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Cuarta: Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora criterial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio

Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

RECOMENDACIONES

1. Es importante que el Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” ponga en práctica un plan lector institucional, donde involucre a todos los agentes de la comunidad educativa a fin de desarrollar el placer por la lectura como una actividad motivadora y entretenida para luego mejorar la comprensión lectora.
2. A los docentes de la institución Educativa, implementar estrategias de enseñanza que contribuyan a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.
3. Realizar talleres de motivación a la lectura con la participación de los padres de familia a través de cuentos que ellos conocen para que los estudiantes comprendan mejor y disfruten con sus relatos.
4. Desarrollar programas tutoriales de desarrollo de la atención visual.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Arrieta, B. y Meza, R. (2003). *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Argudín, Y. y Luna M. (1994). *Habilidades de la lectura a Nivel Superior*. México: Universidad Iberoamericana. .
- Baumann, J. (1990) *La Comprensión Lectora ¿Cómo trabajar la idea principal?* Madrid. Editorial Visor. Distribuciones S.A.
- Bazán; Roldán y Villarroel, (2001). *Relación entre la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grados de primaria de centros educativos estatales del distrito de La Molina*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis de Maestría. Perú.
- Blay, A. (1994). *La lectura rápida*. Barcelona: Editorial Iberia.
- Bransford, E. (2003). *Lectura y comprensión de signos lingüísticos*. España: Universidad de Granada.
- Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Morata.
- Calderón, M. (2003). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Evaluación y Tratamiento Psicológico*. Ciudad Barcelona. Tesis de Doctor. Universidad de Barcelona. España.
- Calvet, T. (2001). *Historia de la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000) *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid. Rialp.
- Carreño, L. (2000). *La comprensión de lectura al finalizar la educación primaria en niños*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Marcos. Perú.
- Carbajal, I. (2002). *Efectos de un Programa cognitivo conductual en los niveles de atención y reflexividad en un grupo de estudiantes del 3° grado de Educación Primaria con Déficit Atencional*: Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación: "Enrique Guzmán y Valle". Perú.

- Catala, G. y Otros. (2001). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. y Chadwick (1998). *La escritura creativa y formal*. Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M. y Chadwick, (1986). *Madurez escolar*. Chile: Andrés Bello.
- Claus, M. (2004). La comprensión de la lectura en el aula: una experiencia significativa. Lima. Perú: PUCP.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Visor.
- Cueto, F. (2002). *Psicología de la lectura* Barcelona: CISSPRAXIS.
- De Vega, Manuel y otros. (1990). *Lectura y Comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado; J. L. (2009). *Comparación de la comprensión lectora en los alumnos de 1ro a 3er grado de primario de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana*, Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación: "Enrique Guzmán y Valle". Perú.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Flores, F. (2008). *Importancia existente del proceso semántico y la comprensión lectora en los alumnos de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes del distrito del Callao*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis de Maestría. Perú.
- García, J. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Gracia, A. (2004). *La comprensión lectora*. Propuesta para la atención de la diversidad en el aula. Madrid: Visión net.
- Gratch, L. (2009). El trastorno por déficit de atención. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Jiménez, J. (2003). *Método de la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Morata.
- Johnson, P. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid: Editorial Visor.
- Jurado, F. (1998). *Los procesos de la lectura*. México: Editorial Magisterio.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Mendoza, F. y Portocarrero, E. (2009). *Comprensión lectora. Reflexiones para el docente*. Perú: Cifodoc.
- Mendoza, M.T. (2007). *¿Qué es el trastorno por déficit de atención?* México: Editorial Trillas.
- Mosquera, G. (2009). *Influencia de una Intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la Lecto-Escritura en la edad de cinco años*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis de Maestría. Perú.
- Pinzás, J. (1995) *Leer pensando*. Lima: Asociación de investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzas.
- Portellano, J. (1989) *La digrafía*. Madrid: CEPE.
- Portilla, J. (2003). *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis de Maestría. Perú.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Perú: Visión Universitaria.
- Rickel, A. y Brown, R. (2008). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. México: Editorial Manual Moderno.
- Saberbein, W. (2008). *Relación entre el método activo de enseñanza y la comprensión lectora del quinto y sexto grados de primaria de la Institución Educativa Dora Mayer del Callao*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis de Maestría. Perú.
- Solé Isabel. (1987). *Estrategias de lectura*. Perú: Editorial Graso.
- Tapia, A. (1999). *Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos deficientes lectores de cuarto y quinto grado de primaria*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Van, D. (1998). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Velarde, G. (2011). *Relación entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3º grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del cercado del Callao*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis de Maestría. Perú.
- Venegas, Cl. (1999). *Promoción de la lectura*. Argentina: Editorial Aique.
- Viramonte, M. (2003). *Comprensión lectora*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- Yanac, J. (2010). *Participación de los padres en relación y su efecto en el mejoramiento lector en escolares de tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio bajo*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación: "Enrique Guzmán y Valle". Perú.
- Zanabria, B. (2004). *Desorden de Atención en niños con bajo rendimiento académico en la ciudad de Lima*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación: "Enrique Guzmán y Valle". Perú.
- Zarzosa, M. (2009). *Efectos de un programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria*, Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación: "Enrique Guzmán y Valle". Perú.

ANEXOS

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Apellidos y nombres:

EL PAJARITO

Un pajarito estaba encerrado en su jaula de oro. Llegó el otoño y vio a los niños jugar a tirarse hojas. Llegó el invierno y los niños jugaron con la nieve. Llegó la primavera y los niños jugaron con las flores. Llegó el verano y el pajarito se escapó para jugar con el mar.

Se responde marcando con una X en las letras **a, b, c**.

Literal

1. - Los niños jugaban con las flores en:

- a) Primavera.
- b) Verano.
- c) Otoño.

2. – La jaula del pajarito estaba hecha de:

- a) Plata.
- b) Oro.
- c) Cobre.

Inferencial

3. - ¿Cómo estaba el pajarito en su jaula?

- a) Alegre.
- b) Con ganas de escapar.
- c) Muy feliz.

4. - ¿Para qué se escapó el pajarito?

- a) Para volar.
- b) Para nadar.
- c) Para jugar.

Criterial

5. ¿Qué te pareció la lectura?

.....

.....

.....

.....