

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA  
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA MENCIÓN EN PROBLEMAS DE  
APRENDIZAJE



Atención y comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria  
de una institución educativa no estatal del distrito De Los Olivos

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN  
PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORA: BACH. Yecy Teodora Cormán Chuquimez

ASESOR: DR. William Torres Acuña

LIMA - PERÚ

2017

# AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por permitirme vivir para aprender y compartir mis conocimientos.

A Leonardo, mi niño hermoso quien me inspiro a seguir la maestría para ayudar a otros niños con diferentes estilos de aprendizaje.

A mis profesores y amigos que con sus experiencias, consejos y muestras de afecto me motivaron a continuar mi labor pedagógica.

A la Dra. Ana Delgado, quien con su paciencia y optimismo me animó a la consecución de mis objetivos y a la realización de mi trabajo de investigación.

Al Dr. William Torres, mi asesor de tesis, quien con su exigente enseñanza me dio el impulso para ser una mejor profesional.

# RESUMEN

El propósito de la presente investigación ha sido analizar la relación entre la atención y la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal de Los Olivos. Participaron 68 estudiantes, entre niños y niñas, a quienes se administró dos pruebas, el Test d2 de atención y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 6 forma A CLP6-A.

Los resultados indican la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la atención y la comprensión lectora en los participantes, asimismo se encontró una relación estadísticamente significativa entre la atención y los sub test VI-A-1, VI-A-2, VI-A-3 del CLP6-A en los estudiantes de la muestra.

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la atención y los sub test VI-A-4, VI-A-5, VI-A-6 del CLP6-A en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.

Palabras claves: Atención, comprensión lectora, sexto grado de primaria, institución educativa no estatal.

# INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito establecer la relación entre la atención y la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos, se consideró este grado puesto que los estudiantes han terminado el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura lo cual permite comprobar el nivel de comprensión lectora alcanzado a temprana edad.

Investigaciones realizadas con referencia a la relación entre atención y comprensión lectora son diversas en el Perú y a nivel internacional; sin embargo, existen investigaciones realizadas con estas variables en forma independiente, las cuales son detalladas en el transcurso del desarrollo de la presente investigación.

Tomando en cuenta el planteamiento de Ríos, Muñoz y Nuria (2007), la atención es una habilidad que se conoce mejor como un proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información de cualquier modalidad y para la realización de cualquier actividad, por ende una variable muy estudiada en distintas poblaciones.

En relación a la comprensión lectora, es una variable también muy estudiada y asociadas a otras variables, por ello solo se expondrá los aportes que se consideren importantes y significativas para el estudio realizado.

En el capítulo 1, se presenta el planteamiento del estudio, en el que se identifica y detalla la formulación del problema, se determina la justificación del estudio destacando su importancia, así como la descripción de antecedentes relacionados con el tema, tanto a nivel nacional como internacional, también se plantea los objetivos generales y específicos así como las limitaciones del estudio de la presente investigación.

En el capítulo 2, se expone el marco teórico, señalando las bases científicas y los aspectos relevantes de la atención y la comprensión lectora. Asimismo, se desarrolla los lineamientos teóricos y conceptuales que sustentan el estudio realizado. Finalmente, en

éste capítulo se formula la hipótesis general y las hipótesis específicas así como las variables de la investigación.

En el capítulo 3, metodología de la investigación, se presenta el nivel y tipo de investigación; señalando el diseño de la investigación, la población y la muestra estudiada, también las técnicas y los instrumentos aplicados, el procedimiento de recolección de datos así como el procedimiento para el procesamiento de los datos.

En el capítulo 4, se presenta los resultados obtenidos y el análisis de éstos, también se plantea una discusión de dichos resultados. En seguida, en el capítulo 5, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio. Finalmente, se indican las referencias bibliográficas y los anexos empleados en la presente investigación.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	2
RESUMEN .....	3
INTRODUCCIÓN .....	4
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	7
1.1    Formulación del problema .....	7
1.2    Justificación del estudio .....	9
1.3    Antecedentes relacionados con el tema .....	10
1.4    Presentación de objetivos generales y específicos.....	15
1.5    Limitación del estudio .....	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	17
2.1    Bases teóricas relacionadas al tema .....	17
2.2    Definición de términos básicos .....	45
2.3    Hipótesis .....	46
2.4    Variables .....	47
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	48
3.1    Tipo y nivel de investigación.....	48
3.2    Diseño de investigación .....	48
3.3    Población y muestra.....	49
3.4    Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	49
3.5    Procedimiento para la recolección de datos.....	58
3.6    Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	59
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN .....	61
4.1    Resultados .....	61
4.2    Análisis de los resultados.....	66
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	70
CONCLUSIONES .....	70
RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	73

# CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

## 1.1 Formulación del problema

Considerando lo postulado por Fuenmayor y Villasmil (2008), la atención junto con la memoria, la motivación y la comunicación son bases fundamentales del aprendizaje de la comprensión lectora, así como para el óptimo rendimiento académico de los estudiantes, en especial, del nivel primario,.

La Real Academia Española señala que la atención es la acción de atender, sin embargo, diariamente se puede observar en las aulas cómo un alto índice de estudiantes no es capaz de mantener una atención mínima; por lo contrario actúan de forma disruptiva durante el desarrollo de las sesiones (Janin, 2002).

No obstante, cabe mencionar que la atención no es la única capacidad para poder lograr el éxito académico. El bajo nivel de atención o la mejora de este proceso básico puede influir en forma negativa o positiva en el desarrollo de las capacidades aprehensivas del estudiante (Posner y Rothbart, 2014).

Según Janin (2002a) la atención está signada por el acervo representacional y las elaboraciones ya realizadas. Por tanto, la atención selectiva implica una selección de elementos que está variando a lo largo del tiempo, y que puede ser muy diferente en cada uno. Así se supone que cuando un bebé centra su atención sobre el rostro de su madre y en su voz registra sus modificaciones emocionales, mientras que un niño más grande puede registrar otras cuestiones del entorno.

De otro lado, respecto a la comprensión lectora la literatura manifiesta ante la pregunta ¿Por qué los estudiantes no entienden lo que leen? El problema no solo es de ellos sino de todas las personas que conviven en un contexto determinado y que aprenden a leer con métodos tradicionales, sin conocer las diversas técnicas o estrategias que faciliten la comprensión y promuevan el gusto por la lectura.

Cuetos (2008) señala que si el lector no llevase a cabo los procesos sintáctico y semántico la lectura perdería su principal objetivo que es el de transmitir información. Asimismo, la existencia de estos dos procesos de la lectura, ha dado lugar a la paradoja frecuentemente encontrada en los colegios de enseñanza primaria cuando los profesores de los primeros niveles se enorgullecen de todos sus estudiantes que ya saben leer, mientras que los profesores de los cursos más avanzados se quejan al observar que muchos de sus estudiantes aún no saben leer con fluidez.

Es evidente que se están tomando diferentes parámetros de lo que significa leer ya que mientras que en los primeros niveles, los docentes se conforman con que los niños transformen los signos gráficos en palabras, en los niveles más avanzados éstos consideran que saber leer consiste en ser capaces de extraer un mensaje de texto.

De hecho, la importancia de estudiar este tema surge a partir del alto índice de niños diagnosticados con bajo nivel de Comprensión Lectora por el Ministerio de Educación (MINEDU), y sobre todo por la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes (PISA), cuyo objetivo es evaluar los niveles de desempeño de la escala de Comprensión Lectora, Matemática y Ciencias.

Así, en el año 2009, los estudiantes peruanos rindieron la prueba PISA, la población evaluada fue una muestra de los estudiantes matriculados en alguna Institución Educativa en el nivel secundario del Perú; en total participaron 240 instituciones educativas IE y 5,985 estudiantes. Los resultados del informe PISA, según Trahtemberg (2010) señalan que de los 65 países participantes, el Perú ocupó el puesto 62 en general. En relación a la Comprensión Lectora el 35,2% se encuentra por encima del nivel 2, es decir, comparando nuestros resultados con el de los países que ocupan los primeros puestos se observa que existe una enorme diferencia. Mientras el 64.8% de los estudiantes en Perú obtuvo una nota menor al nivel 2, en Shangai-China sólo el 3% de los estudiantes obtuvieron dicho puntaje.

En los últimos años, se han desplegado diversos esfuerzos con la finalidad de mejorar la comprensión de lectura en el estudiante peruano de educación secundaria, a pesar de ello, ésta aún se mantiene significativamente por debajo del nivel esperado. Ésta pobreza ha sido puesta en evidencia por los resultados de las evaluaciones nacionales de



rendimiento escolar de los años 1996, 1998, 2001 y 2004 (Cueto, 2007), así como en las evaluaciones internacionales de Laboratorio Latinoamericano de la calidad de la Educación (Llece, 2001), Pisa y La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) e Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (Ince, 2001).

Ante esta problemática, la Dirección Nacional de Educación Superior y Tecnológica (2006) en la nueva propuesta curricular plantea que en primaria se enseñen estrategias de comprensión de lectura que ayuden a interpretar el texto; la meta es el aprendizaje de la comprensión lectora.

Por lo expuesto, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre las variables atención y comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal, del distrito de Los Olivos?

## **1.2 Justificación del estudio**

El presente trabajo de investigación tiene como propósito dar a conocer la importancia del desarrollo de los procesos básicos implicados en el proceso de lectura en pro de alcanzar un mejor nivel de comprensión lectora entre los estudiantes que culminan el nivel de educación primaria. En vista que los resultados de las diversas evaluaciones realizadas a dicha población estudiantil peruana alcanzó niveles bajos en el área de comprensión lectora y siendo fundamental adquirir las capacidades de la comprensión lectora para que pueda producirse aprendizaje; a través de esta investigación se pretende analizar la relación existente entre la atención implicada en el proceso de comprensión lectora.

Dado que el proceso atencional es fundamental para el razonamiento, para la comprensión lectora, en la toma de decisiones, en el control de las emociones, marcando las “actitudes” más importantes durante la primera etapa escolar; se dice que la atención juega un papel crucial en el aprendizaje, no obstante los especialistas pedagógicos mantienen diversas posiciones.

De otro lado, la falta de comprensión lectora que afecta no sólo a los alumnos de primaria sino también a los de niveles superiores, causando un bajo rendimiento escolar en todas las asignaturas, exige abordar este problema con el fin de disminuir algunos otros que son consecuencia de éste. Astolfi (2004) señala que los estudiantes que presentan dificultades no pueden darse cuenta de aquello no pueden hacer, con la nota que obtienen, consideran que la nota alcanzada se debe a la mala suerte, a que el ejercicio es inútil o inclusive a la mala voluntad del docente, es decir, consideran que se debe a variables que ellos no pueden controlar.

Por ello, esta investigación tiene como finalidad ayudar a mejorar la calidad educativa, partiendo de una de las áreas académicas, la comprensión de lectura. En este sentido, los principales beneficiados con la investigación serán los estudiantes, en vista que los programas remediales son elaborados en función a aquellos alumnos que presentan dificultades en comprensión lectora y en los procesos implicados en ella, como la atención.

### **1.3 Antecedentes relacionados con el tema**

#### **Investigaciones internacionales**

Entre las investigaciones a nivel internacional, con respecto a la atención y su relación con el aprendizaje se han encontrado las siguientes:

Martín López (2006) estudió la influencia de la creatividad y la atención en las aptitudes musicales en alumnos de 10 a 12 años. Para dicha investigación se aplicaron los cuestionarios de Seashore a doscientos alumnos que componían la muestra inicial, los resultados obtenidos confirmaron que tras una intervención en atención mejoraban las aptitudes musicales. Es decir, la intervención en atención auditiva es más eficaz que la intervención en atención visual.

De este modo, la autora señala que las hipótesis planteadas permitieron comprobar que existían diferencias significativas con todas las aptitudes medidas a excepción del timbre así como que la atención contemplada como un proceso básico está interrelacionada estrechamente con otros procesos.

Madero y Gómez (2013) realizaron una investigación mixta acerca del proceso de comprensión lectora en alumnos mexicanos que cursaban el tercero de secundaria, con el fin de conocer qué procesos seguían los estudiantes al tratar de comprender un texto cuya dificultad les obligaba a utilizar estrategias de comprensión. Dicha investigación se dio a través de la contrastación de rutas entre los grupos de altos y bajos lectores.

La muestra estuvo conformada por alumnos de ocho escuelas secundarias diferentes de la zona escolar 3 de la ciudad de Guadalajara, México. Desde la cual se escogieron dos alumnos representativos de alto y de bajo nivel lector dentro de cada institución educativa. Se aplicó una evaluación de comprensión lectora que utilizó los reactivos liberados de PISA 2000, debido a que en ese año dicha prueba daba mayor importancia a la lectura y su comprensión que a las otras dos áreas. Los resultados de esta evaluación mostraron que el promedio de las ocho escuelas fue de 45, es decir, de los 258 alumnos solamente 43 tuvieron una calificación mayor a seis.

Otro trabajo de gran importancia es el que realizó Kieffer, Vukovic y Berry (2013) acerca de la relación existente entre dos dimensiones específicas de las funciones ejecutivas, como son la atención y el control inhibitorio, y la comprensión lectora. Para dicha investigación se aplicaron instrumentos en una muestra de 120 estudiantes de cuarto grado de primaria en Estados Unidos, luego de realizar un análisis de campo, estos investigadores determinaron que ambas funciones ejecutivas tenían asociaciones únicas y directas con la comprensión lectora.

En la investigación que relaciona la comprensión lectora con los procesos psicológicos, Vallés (2005) señala que uno de los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora es la atención, ya que al leer la atención debe focalizarse en el texto que se está leyendo, rechazando estímulos externos o internos que puedan distraer a la persona. Lo cual supone un gran esfuerzo de control y autorregulación de la atención.

García (1997, citado en Santos, 2011), refiere que los últimos aportes realizados sobre la atención provienen del campo de las neurociencias. Es la neuroanatomía cognitiva, principalmente, la que se ha interesado por el estudio de las bases neuroanatómicas de la atención visual selectiva, siendo los aspectos más estudiados la orientación de la atención, los desplazamientos del foco atencional y el desenganche de la atención.

Por su parte la neuropsicología cognitiva también hizo aportes importantes, destacando el estudio sobre la especialización de los distintos módulos o subsistemas responsables del procesamiento de la atención visual, lo que parece apoyar la idea de un funcionamiento no central sino modular de la atención.

Un trabajo reciente relacionado con nuestro estudio es el realizado por Ison y Korzeniowski (2016) sobre una muestra no probabilística intencionada la cual estuvo compuesta por 118 escolares entre 8 y 11 años de edad que cursaban del tercer al sexto año de educación general básica, en dos escuelas públicas de la provincia de Mendoza en Argentina. Los instrumentos que se utilizaron para medir las habilidades lectoras, comprensión de textos, fueron la Batería Woodcock-Muñoz; mientras que para medir el nivel de percepción se utilizó el test Rey de copia y Reproducción de Memoria de figuras geométricas complejas (Rey, 1999) y el Test de Percepción de Diferencia, CARAS (Thurstone y Yela, 2012) para medir el nivel de atención.

Los resultados obtenidos a través del *t* de Student, mostraron que la habilidad para identificar palabras y comprender textos varió en función de la capacidad atencional de los escolares. Así, un análisis de regresión reveló que la atención y la percepción, en forma conjunta, explicaron la habilidad para identificar palabras en los niños de 8-9 años. En cambio, en el grupo de 10-11 años la atención visual moduló el rendimiento en lectura de palabras y comprensión de textos.

## **Investigaciones nacionales**

Entre las investigaciones nacionales se aprecia que:

Bazán (2001) realizó una investigación con el fin de diagnosticar el nivel de atención-concentración y de comprensión lectora entre los niños de cuarto y quinto grado de primaria de centros educativos estatales del distrito de la Molina.

La muestra estuvo conformada por 1265 alumnos de ambos sexos y los instrumentos aplicados fueron la prueba Perceptiva y de Atención Toulouse Piéron para medir el nivel de atención-concentración y la prueba de Complejidad Lingüística CLP-6 formas paralelas para determinar el nivel de comprensión lectora.

Luego de obtener los resultados, Bazán concluyó que existía una relación entre los niveles de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora entre los alumnos del cuarto y quinto grado de primaria de los centros educativos estatales en el distrito de La Molina, validándose la hipótesis general que planteaba a menor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de obtener un bajo nivel de comprensión lectora.

Posteriormente, Ecurra (2003) investigó acerca de la relación entre la comprensión lectora y la velocidad lectora en estudiantes de sexto grado de primaria en Lima. En éste hallazgo se encontraron diferencias significativas entre el desempeño de los alumnos de colegios estatales y alumnos de colegios particulares, siendo estos últimos quienes presentaban un mejor nivel de rendimiento, no sólo en lo que respecta a la comprensión de lectura sino también a la velocidad lectora.

A nivel de toda la muestra, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las correlaciones halladas entre comprensión literal y velocidad lectora; entre la comprensión inferencial y la velocidad lectora y entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora.

Otro hallazgo importante respecto a las variables de la investigación fue el estudio realizado por Dávila (2010) cuya finalidad fue discernir la relación existente entre la comprensión del acto de leer y uno de los procesos psicológicos básicos que intervienen: Atención. En este sentido, Dávila planteó la hipótesis general en la cual analiza el proceso de comprensión lectora y su vinculación directa con el nivel de atención del lector. La muestra estuvo conformada por los alumnos del cuarto grado de primaria de la institución educativa “Nuestra Señora de Belén”, en el distrito del Callao; los instrumentos utilizados fueron la prueba de Atención Toulouse Piéron y el CLP 4-A, para medir la variable comprensión lectora.

Los resultados obtenidos fueron favorables debido a que los alumnos tomaron ambos test en el mes de noviembre, periodo en el cual están próximos a finalizar el año escolar y a consolidar su aprendizaje. Es preciso señalar que el coeficiente de correlación alcanzado fue de .335, indicando que existe una correlación positiva pero baja entre las variables. Por tanto, cabe destacar la importancia de otros procesos y factores que incidirán en la comprensión de textos, tales como el manejo de estrategias de comprensión de textos.

Yepes (2011) realizó un estudio relacionado a la variable comprensión lectora, planteando una hipótesis específica en la cual señala que existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora, considerando la caracterización adecuada de personajes literarios. La muestra estuvo conformada por 102 estudiantes de quinto grado de primaria de dos instituciones educativas, una estatal y otra particular, para dicho estudio se administró la prueba de comprensión lectora CLP5-A. Luego, a través del análisis de los resultados concluye que los estudiantes de la institución educativa particular tienen mejor nivel en su comprensión lectora que los estudiantes de la institución educativa estatal.

Una investigación reciente que permitió analizar la relación existente entre la comprensión lectora y la atención, Ubillus (2017) tuvo como muestra a niños del tercer grado de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana.

Para dicho estudio se aplicaron dos pruebas con el fin de evaluar ambas variables, por un lado la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística CLP3 – B y por el otro el Test de Atención A-3. Para la obtención de resultados se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, que alcanzó un valor de .55, permitiendo validar la hipótesis general.

## **1.4 Presentación de objetivos generales y específicos**

### **Objetivo general**

Analizar la relación entre la atención y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar el nivel de atención en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.
2. Identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.
3. Conocer la relación entre la atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-1 correspondiente a Las bromas de José, en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.
4. Establecer la relación entre la atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-2, correspondiente a Las bromas de José, en los participantes.
5. Conocer la relación entre la atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-3 correspondiente a Las bromas de José, en los

estudiantes de la muestra.

6. Establecer la relación entre la atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-4, correspondiente a La Leyenda piel roja, en los participantes.
7. Conocer la relación entre la atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-5, correspondiente a La Leyenda piel roja, en los estudiantes de la muestra.
8. Establecer la relación significativa entre el nivel de atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-6, correspondiente a La Leyenda piel roja, en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.

## **1.5 Limitación del estudio**

Una de las limitaciones de esta investigación es el nivel de generalización de sus resultados, considerando que se empleó un muestreo de tipo no probabilístico el alcance de sus resultados es únicamente para la institución donde se realizó el estudio.



# CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

## 2.1 Bases teóricas relacionadas al tema

### Atención

#### Definición

Para Luria (1986) la atención es un proceso activo que mantiene un programa en función a una serie de determinantes como los motivos, el contexto entre otros.

De otro lado, Johnston y Dark (1982) señalan que no existe una definición clara y universal del concepto de atención sino existen tres dificultades básicas a la hora de acotar los estudios sobre ésta. Tales dificultades corresponden, en primer lugar a su definición conceptualmente divergente, basándose en los diferentes fenómenos que engloba. En segundo lugar, la multiplicidad de teorías que pueden dar cuenta de unos mismos datos empíricos y la apelación frecuente a metáforas frente a la imposibilidad de una definición conceptual simple.

Condemarín (1997) refiere que la atención es la capacidad mental para fijarse en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes, implica un acto que requiere la energía para poder delimitar ciertas actividades solamente sensoriales, produciendo una mejor visión de un objeto o una situación.

En opinión de Fuenmayor y Villasmil (2008) la atención es la capacidad que tiene el receptor para empezar a captar activamente lo que ve, lo que oye y, comenzar a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar simplemente de pasada ósea superficialmente. Esto se debe a que el individuo puede dividir su atención de modo que pueda hacer más de una cosa al mismo tiempo.

Para Posner y Dehaene (citados por Vallés 2009) la atención es un mecanismo central de control del procesamiento de la información, el cual actúa de acuerdo con los objetivos del organismo, activando o inhibiendo procesos. Este mecanismo se orienta hacia los sentidos, las estructuras de conocimiento existentes en la memoria a largo plazo (MLP) o sobre los sistemas de respuestas, tales como el motor, el verbal, el psicofisiológico o el cognitivo.

Del mismo modo, Portellano (2005); Posner y Rothbart (2014) postulan que la atención es uno de los procesos de control cognitivo claramente relevantes para el desempeño cognitivo y el aprendizaje escolar infantil.

De acuerdo con lo antes postulado, Carrada e Ison (2013 p.2) afirman que:

*“La atención representa la puerta de acceso que posibilita la puesta en marcha de una serie de funciones cognitivas, tales como la percepción, memorización y evocación de contenidos, la capacidad para planificar, organizar y monitorizar una acción para comprobar su ajuste a la tarea propuesta, inhibiendo respuestas inadecuadas y dominantes, la flexibilidad cognitiva para corregir errores o generar nuevas conductas en función de las demandas del contexto y la finalización de la acción cuando los objetivos se han cumplido, evaluando sus resultados”.*

### **El proceso atencional**

Desde la perspectiva psicológica estructuralista, la atención es entendida como un estado de conciencia que conlleva una nitidez sensorial. Mientras que la teoría del procesamiento de la información considera la atención como un proceso que permite la selección de la información que es relevante, ya que nuestra capacidad de procesar información es limitada.

Existen dos concepciones históricas sobre la atención, por un lado, la primera se refiere a la misma como una cualidad de la percepción, es decir no se puede atender a todos los estímulos, en consecuencia la atención es el proceso que selecciona los estímulos más relevantes para percibirlos mejor. De otro lado, el segundo concepto define a la atención como un mecanismo de control, en vista que todos los procesos cognitivos requieren supervisión y orden para adecuarlos

a un objetivo.

Condemarín (1997) resalta la opinión de James (1890) respecto a la atención, considerándola como el proceso por el cual la mente toma posesión, de forma vivida y clara, de uno de los diversos objetos o trenes de pensamiento que aparecen simultáneamente. Focalización y concentración de la conciencia son su esencia, implicando la retirada del pensamiento de varias cosas para tratar efectivamente otras.

Dentro del procesamiento de la información, es decir entre la codificación y el análisis de los estímulos, la atención opera de manera particular en comparación al resto de los procesos cognitivos básicos (memoria, percepción, etc.) indistintamente de que ocurra de manera simultánea con otros. A su vez, posee características propias, particulares que ayudan a comprender mejor su funcionalidad dentro de la ejecución de actividades y tareas demandadas por el medio y la adaptación de las personas (Ríos, Muñoz y Nuria, 2007)

#### **a. Características de la atención**

Según Ríos, Muñoz y Nuria (2007) la atención posee las siguientes características:

**Orientación:** supone la capacidad de dirigir los recursos cognitivos hacia objetos o eventos de importancia para la supervivencia del organismo, tales como: la decisión de escuchar una canción o leer la sección de un periódico.

**Focalización:** está relacionado con la habilidad para centrarse o focalizar dos o más estímulos a la vez.

**Concentración:** hace referencia al número de recursos de atención que se dedican a una determinada actividad o que se centran en un fenómeno mental específico.

**Ciclicidad:** se refiere a que la atención se encuentra sujeta a los ciclos básicos de actividad y descanso. No obstante, en condiciones de libre curso, las variaciones se presentan en periodos de 90 minutos aproximadamente. en condiciones de libre curso, se observan variaciones por periodos de 90 minutos

aproximadamente.

Intensidad: supone los diferentes grados en los que la atención puede expresarse; desde lo más próximo al desinterés hasta la etapa de concentración profunda. De este modo, se puede señalar que la intensidad de la atención está relacionada directamente al grado de interés y de significado de la información.

Estabilidad: se puede observar en el tiempo que una persona permanece atendiendo a una información o actividad. En los niños no se observa una capacidad para permanecer realizando una actividad de manera ininterrumpida por espacios de más de 15 a 20 minutos. Al iniciar la etapa preescolar, la estabilidad de su atención aumenta gradualmente hasta alcanzar periodos de más de una hora en el adulto.

#### **b. Funciones de la atención**

Tudela (1992, p.119) afirma que una de las principales funciones de la atención es: *“el control, pues caracteriza la mayoría de las actividades que responden a unos objetivos y requieren unas respuestas determinadas”*.

De este modo, recalca la importancia de ejercer control sobre la capacidad cognitiva; activando el organismo ante nuevas y planificadas situaciones o aprendidas en forma insuficiente.

Asimismo, refiere que se debe prevenir la excesiva carga de información y estructurar la actividad humana ya que esto facilita la motivación consciente hacia el desarrollo de habilidades y determina la dirección de la atención.

#### **c. Tipos de atención**

Ballesteros (2000) plantea que la atención puede ser interna o externa, en la medida que la capacidad de atención esté dirigida hacia los propios procesos mentales. También puede ser voluntaria e involuntaria cuando está determinada por la actitud activa o pasiva del sujeto hacia los estímulos.

Sohlberg y Mateer (2001) proponen un modelo basado en la experiencia clínica y la observación de los déficits de pacientes con daño cerebral en el que dividen la atención en varios componentes. Se trata de un modelo que ofrece una visión funcional de la atención y es jerárquico, por tanto se asume que cada componente es más complejo que el anterior.

Los seis componentes son:

- **Arousal:** Se refiere a la capacidad de estar despierto y de mantener la alerta. Implica la capacidad de seguir estímulos u órdenes. Es la activación general del organismo.
- **Atención focalizada:** Supone la habilidad para enfocar la atención a un estímulo determinado. No se valora el tiempo de fijación al estímulo.
- **Atención sostenida:** Es la capacidad de mantener una respuesta de forma consciente durante un periodo de tiempo prolongado.
- **Atención selectiva:** Supone la capacidad para seleccionar la información relevante de entre varias posibles, inhibiendo la atención a unos estímulos mientras se atiende a otros.
- **Atención alternante:** Es la capacidad para alternar el foco de atención entre las actividades realizadas, en las cuales tienen implicancia ciertos requerimientos cognitivos diferentes; controlando el procesamiento de la información a cada momento. Este componente funciona cuando se trata de dos tareas que resultan imposible de realizar a la vez, para ello se debe alternar entre una y otra.
- **Atención dividida:** Se refiere a la capacidad para atender dos cosas al mismo tiempo, realizando la selección de más de una información a la vez o de más de un proceso o esquema de acción simultáneamente. Es el proceso que permite distribuir los recursos atencionales a diferentes tareas o requisitos de una misma tarea. Puede requerir el cambio rápido entre tareas o la ejecución de forma automática de alguna de ellas.

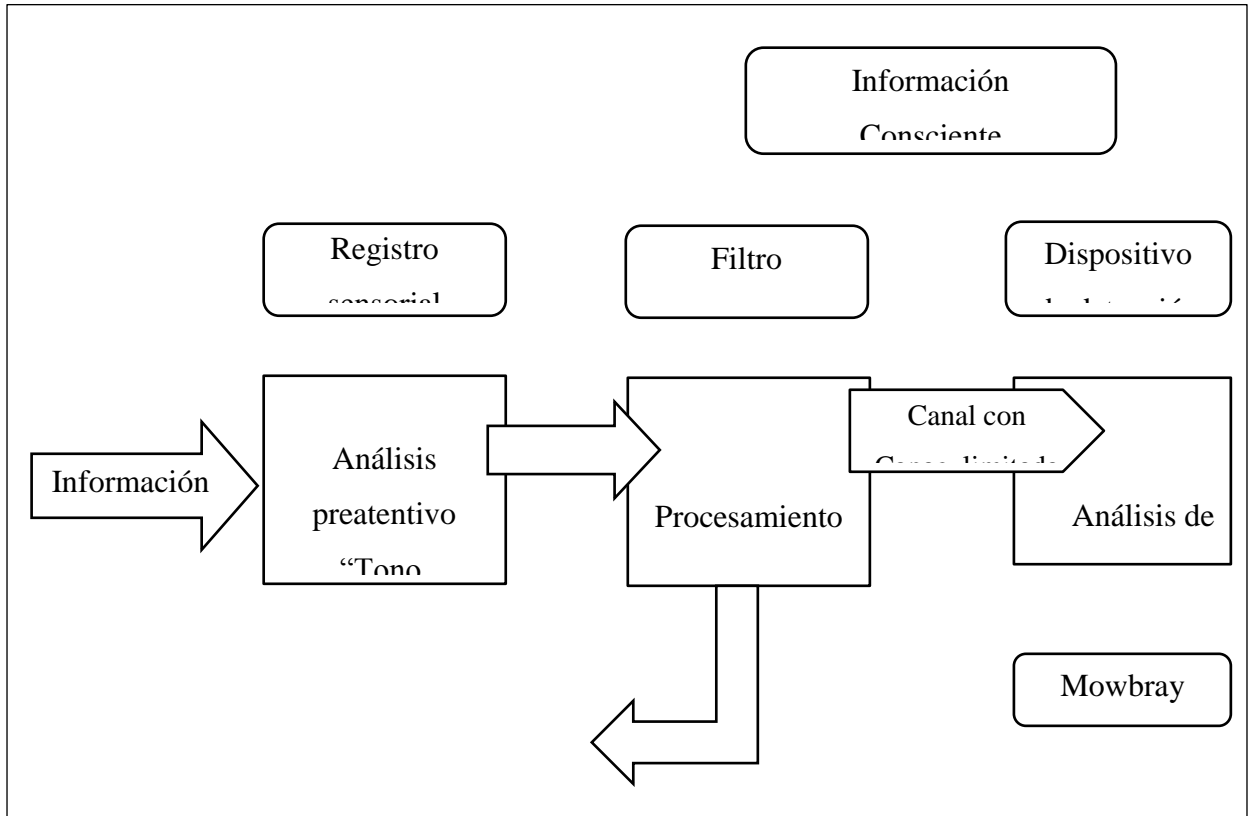
## **Teorías y modelos sobre el estudio de la atención**

Durante más de cincuenta años, los psicólogos experimentales han tenido como objetivo responder ¿qué es la atención? sin embargo, cuando se trata de dar forma al concepto de atención, desde un punto de vista científico el asunto se complica.

García-Sevilla (1997) refiere que el enfoque de la psicología de la atención, se ocupa del mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica, siendo las tres funciones principales: la selección de la información, la distribución de recursos y el mantenimiento del nivel de actividad apropiado; estas funciones van referidas tanto a la adquisición de información externa como al control de la acción del propio sujeto.

En la etapa cognitiva, la influencia de la teoría de la información de Shannon (1949) llevó a concebir la mente humana como poseedora de un “canal de capacidad limitada”, surgiendo así el estudio teórico y experimental de la atención, especialmente con Broadbent (1958) a través del modelo del filtro rígido (Fig. 1).

Los pioneros del Procesamiento Humano de la Información (Tudela, 1992) llevaron a cabo estudios basados en la pregunta ¿cómo seleccionar información que se transmite de entre los múltiples estímulos que llegan a los sentidos? Así, distintos modelos y teorías sobre la atención se han ido sucediendo durante la etapa de la psicología cognitiva.



No elegidos se descartan

Figura 1: Teoría del filtro. (Broadbent, 1958).

Posteriormente, con el propósito de explicar la selectividad y la intensidad o capacidad atencional, Kahneman (1997) propone un primer modelo atencional que intenta completar el marco estructural proporcionado por Broadbent (1958). Así, se tiene el modelo de recursos simples o centrales, considerado el primero de capacidad de atención limitada, a través del cual la dificultad de la tarea controla la capacidad de procesamiento; si una tarea es compleja, consume la mayoría de los recursos del sistema, por tanto es posible suponer que el sistema cognitivo es el que realiza el trabajo (o el reparto de los recursos atencionales).

Asimismo, Kahneman considera al procesador central como un tipo de administrador de energía e introduce el concepto de “esfuerzo” el cual depende de la “distribución” de recursos y la evaluación de la demanda de capacidad que regula la relación entre la necesidad de esfuerzo requerido y la cantidad de esfuerzo recibido (Ver Fig. 2).

Según Kahneman (1997) la “distribución” es responsable de administrar los recursos disponibles de forma selectiva y ponderada entre las estructuras de procesamiento ésta a su vez depende de los factores que a continuación se señalan:

1. Disposiciones permanentes, también denominadas reglas propias de la atención involuntaria; se refiere a las reacciones no condicionadas a las características del estímulo, tales como el cambio repentino, la novedad, entre otras)
2. Intenciones coyunturales, están relacionadas a esquemas que se activan en un momento dado; como por ejemplo las instrucciones de un experimentador.
3. La evaluación que exige cierta capacidad para establecer el consumo de recursos atencionales en cada actividad o proceso.
4. Los cambios en el nivel general de arousal; se refieren a la relación entre la capacidad atencional y arousal, es decir, a medida que incrementa el arousal aumentan los recursos de atención hasta un punto de inflexión, de este modo, el incremento en arousal está asociado a la disminución en los recursos disponibles.



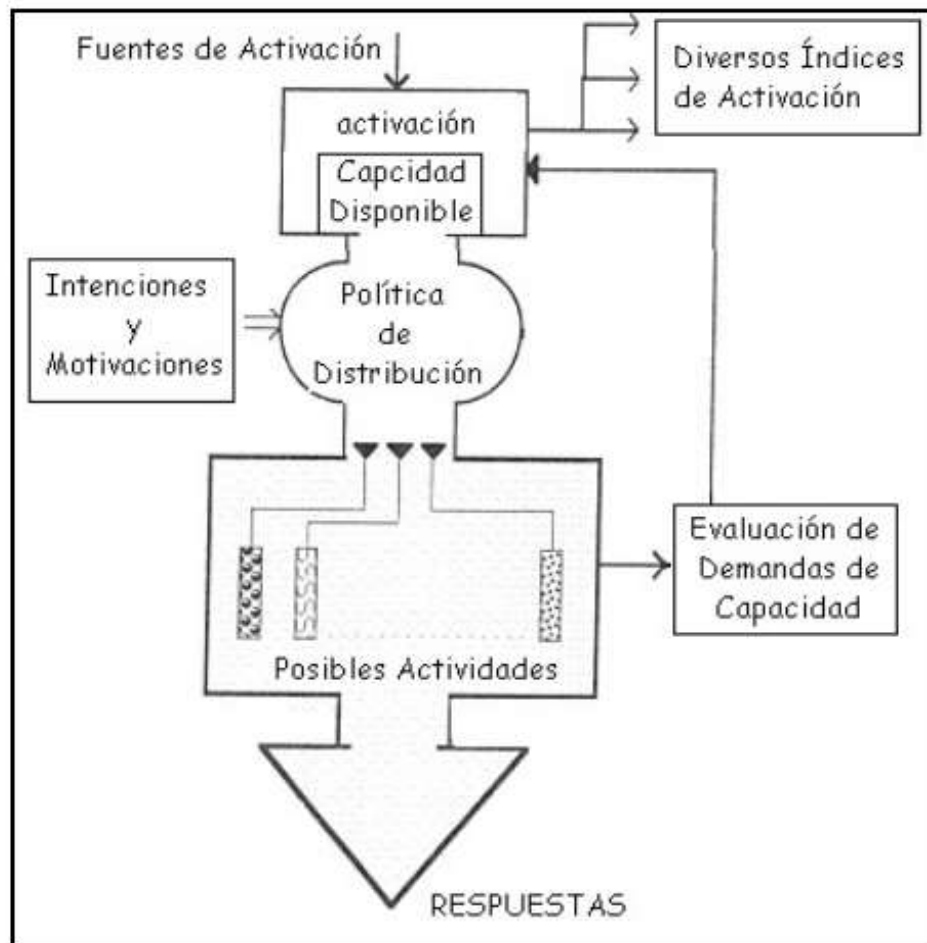


Figura 2: Representación del Modelo de Kahneman (1973)

Desde la perspectiva neuropsicológica, la atención permite enfocar los órganos de los sentidos sobre cierta información que se considera importante para llevar a cabo una determinada tarea, mientras los otros estímulos presentes son inhibidos por ser considerados irrelevantes. Vale decir, que no es un proceso cognoscitivo en sí, puesto que no tiene contenidos informativos en sí mismo; a pesar de facilitar y participar en toda la actividad cognoscitiva.

Al decir de Gross (2012), estudios recientes de psicología señalan que la atención tiene como característica esencial, enfocar y seleccionar algún elemento importante del medio, para así interactuar con él. Sin embargo, posee otro tipo de características, tales como: concentración, distribución de la atención, estabilidad de la atención y oscilamiento de la atención. Enfatizando que la concentración supone la inhibición de información irrelevante y focalización en

la información importante, por lo tanto, implica una focalización por periodos prolongados. De este modo, el enfoque de la atención se evidencia gracias al grado de intensidad y a la resistencia requerida para desviar la atención hacia otros objetos o hacia estímulos secundarios.

Según Petersen y Posner (2012) aunque no existe una teoría unificada de la atención, los modelos neurocognitivos actuales acuerdan en definirla como una función de control cognitivo responsable de la organización jerárquica de los procesos encargados de elaborar la información.

## **La lectura**

### **Definición**

Para Anderson y Pearson (1984), leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos; es una forma de establecer un diálogo con el autor, lo cual supone la comprensión de sus pensamientos, el descubrimiento de sus propósitos; vale decir, tratar de entender y comprender dichos pensamientos averiguando cuáles son sus propósitos a través de la formulación de preguntas cuyas respuestas están implícitas en el texto.

En síntesis, cuando un lector llega a comprender lo que lee, significa que está aprendiendo; puesto que en la medida que su lectura le informa también le permite acercarse al mundo de significados del autor dándole la posibilidad de tener nuevas perspectivas y opiniones acerca de temas de diverso índole.

La teoría transaccional de la Lectura postulado por Rosenblatt (citado en Dubois 1996) se refiere al término “transaccional” como la doble relación entre cognoscente y conocido, donde la lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne a un lector y a un texto determinado en circunstancias que también son particulares. Así, gracias al acto de leer, el lector desarrolla un carácter original y propio; además de alcanzar un objetivo específico.

Para Vallés (1998) la acción de leer mantiene una relación con el acto de descifrar el código de la letra impresa, teniendo como finalidad obtener un significado y, como consecuencia de ésta, se produzca una comprensión del texto. Además, refiere que al leer un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo – letras y palabras.

Solé (2001) señala que para leer es necesario manejar con soltura las habilidades de decodificación; tal como aportar al texto los objetivos, ideas y experiencias previas; se necesita involucrarse en un proceso de predicción e inferencia continua, el cual se apoya en la información que aporta el texto, en el propio bagaje y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se habla.

De otro lado, Pinzás (2002) refiere que la lectura es la construcción personal, en vista que el significado que el lector elabora no está determinado sólo por el texto sino también por el tipo de interacción que el lector tiene con éste. En esta interacción, el sujeto aporta varios elementos al texto mientras que la interacción activa entre el texto y el lector conduce a una suerte de lectura triangular: lector, texto, autor, los cuales generan el significado.

Asimismo, respecto a la lectura, Alonso Tapia (2005) señala que ésta es una actividad compleja en la cual intervienen distintos procesos cognitivos comenzando por la acción de reconocimiento de los patrones gráficos hasta la capacidad de imaginar la situación a la que se refiere el texto. Por tanto, cuando la motivación o la forma de proceder resultan inadecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto.

Díaz-Barriga y Hernández (2010) indican que en el proceso personal de la lectura de un texto influyen tres aspectos. En primer lugar, las características personales del lector, es decir, sus conocimientos previos, intereses, motivaciones y demás cuestiones que están detrás de la decisión de leer; el segundo aspecto, se refiere a los propósitos, motivos, conocimientos y demás cuestiones que llevan a un autor a escribir un texto; y por último, el medio en el que se encuentran el lector y el escritor, lo cual va a permitir que se dé o no la

interconexión entre ambos a través de la lectura.

La lectura es el vehículo esencial de toda construcción humana, en tanto que permite no solamente comunicarse con otros, sino apropiarse de otras 36 experiencias y comprender lo que otros comprendieron en su momento y en sus circunstancias particulares. De esta manera, cada persona que sabe leer puede explorar los aspectos más insospechados de la historia del mundo y de la humanidad, y también puede hacerlo dentro de sí misma todos sus propios misterios y dar inicio a la construcción de nuevos mundos interiores (Cajiao, 2013).

### **Etapas del Aprendizaje de la Lectura**

Frith (1985) postula que para el aprendizaje de la lectura, el niño debe atravesar tres etapas:

#### **Primera Etapa: Logográfica**

Denominada también etapa de claves visuales según Gough, Juel y Griffith (1992). En ésta fase el niño se apoya en los grafemas de manera global sin tener en cuenta los sonidos individuales de cada letra. Las conexiones entre el estímulo (letras, palabras) y la información fonológica almacenadas son arbitrarias, producto de aprendizajes memorísticos (Ehri, 1991). Esto ocurre cuando ve un logo de una marca de alimentos y sabe el nombre de dicha marca y a lo que hace referencia.

Los procesos mentales que se activan para el reconocimiento de las palabras son la memoria y la percepción visual, al igual que sucede para reconocer dibujos u objetos.

#### **Segunda Etapa: Alfabética**

Se desarrolla entre los 5 – 6 años, el niño establece la correspondencia grafema-fonema, es decir, cuando ve la letra es capaz de relacionarla con su sonido. En esta etapa los niños deben aprender a aplicar las reglas de conversión: Grafema – fonema. Asimismo, pueden leer palabras y pseudo palabras y aprenden a decodificar fonológicamente, siendo ésta la base para el aprendizaje lector.

Jiménez y Ortiz (1995) señalan que en esta etapa se activa la conciencia fonológica, habilidad que consiste en reflexionar sobre los aspectos del lenguaje hablado.

### **Tercera Etapa: Ortográfica**

Para Frith la última fase del desarrollo de la lectura, comienza entre los 7-8 años y es en ella donde se empiezan a analizar las palabras de manera sintáctica y semántica.

Mortón (1989) define la etapa visual ortográfica como la habilidad que consiste en la construcción de unidades amplias de reconocimiento sobre el nivel alfabético que permite que la parte fonémica sea reconocida al instante. Para lograr un dominio de este nivel de lectura es necesario el uso de la estrategia visual o la vía directa de la lectura.

Asimismo, refiere que al decodificar la palabra por la vía fonológica o indirecta se forma una representación léxica ortográfica de la palabra y así se va incrementando gran cantidad de palabras que pueden ser reconocidas por la vía directa. En la medida que los estudiantes consiguen reconocer palabras con mayor rapidez, se automatiza el acceso al léxico dejando el espacio y el tiempo necesario para realizar las operaciones cognitivas relacionadas con la comprensión lectora.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario considerar los niveles existentes:

#### **a.- Nivel literal o comprensivo**

Este nivel es propio del entorno escolar y se refiere al reconocimiento de aquello que está explícito en el texto. Por tanto, el lector debe diferenciar la información relevante de aquellas que resultan irrelevantes para luego extraer la idea principal. Lograr el primer nivel supone identificar las relaciones de causa–efecto, seguir las instrucciones, identificarlas con la finalidad de encontrar el sentido a las palabras de múltiples significados; obteniendo un dominio del vocabulario básico correspondiente a su edad. Así el lector podrá expresar lo leído empleando sus propias palabras.

### **b.- Nivel Inferencial**

En este nivel se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto, a partir de los indicios que se van verificando o reformulando mientras se continúa leyendo. Este nivel supone la identificación de los elementos de una comparación, por tanto, la lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, en la cual es posible manipular la información del texto y combinarla con los conocimientos previos a fin de obtener conclusiones.

### **c.- Nivel Crítico y meta cognitivo**

Se considera el nivel más profundo de la lectura, porque supone una formación de juicios propios de carácter subjetivo por parte del lector; así también la identificación con los personajes y con el autor. En este nivel se enseña a juzgar el contenido de un texto, desde un punto de vista personal, y a través del análisis averiguar la intención que tiene el autor, entre otros aspectos.

## **La comprensión lectora**

### **Definición**

La comprensión, de acuerdo con Anderson y Pearson (1984) es el proceso que consiste en elaborar el significado a través del aprendizaje de las ideas relevantes del texto relacionándolas con las ideas que ya se tienen. Es decir, el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto, sin considerar la longitud o brevedad del párrafo. Este proceso resulta siempre de la misma forma.

De Vega (1984), refiere que la comprensión es como un proceso cognitivo de alto nivel que requiere tanto de la intervención de los sistemas de memoria y atencionales como de los procesos de codificación y percepción; además de operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y sutiles factores contextuales.

De otro lado, para Dubois (1991) la comprensión es un proceso interactivo en el que el lector debe construir una representación organizada y coherente del contenido, es decir, relacionar la información del texto con los esquemas que se refieren al conocimiento previo de los niños. Estos esquemas se pueden relacionar con el conocimiento específico de un texto, tales como el esquema de “ser vivo”, “suelo”, “medios de transporte”, o también con aquellos esquemas que se refieren a la organización general de los siguientes textos informativos: textos comparativos y textos que “clasifican” o “enumeran” objetos.

Cooper (1998) plantea que el fundamento de la comprensión es la interacción entre el lector y el texto, pues a través de dicha interacción 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 vida de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector. Es un proceso de relacionar la información nueva con la antigua concluye Cooper.

De otro lado, Solé (1994) señala que comprender es un proceso activo, en tanto que quien lee debe construir un significado del texto interactuando con él; es decir, el significado que tiene un escrito para quien lo lee no resulta una réplica del significado que el autor quiso darle, sino una construcción propia en la cual se ven implicados el texto, los conocimientos previos del lector y los objetivos con los que se enfrenta.

Escurra (2003) se refiere a la comprensión como el proceso por el cual se emplean las claves dadas por el autor para conocer el significado que aquél intenta transmitir. De este modo, es muy importante tener en cuenta que si el conocimiento previo del lector conlleva a construir un modelo de una manera rápida y detallada, entonces la actividad lectora llena huecos en este modelo y lo verifica.

Roméu (2002) señala que comprender un texto no puede entenderse como la suma simple de ideas, porque solo se estaría considerando que el receptor integra las ideas de manera globalizada. Para resumir un texto, para extraer la idea

principal o para proponer un título es necesario realizar operaciones que exigen capacidad para sintetizar y generalizar la significación.

Millán (2010) define la comprensión lectora como un proceso donde el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información al ser asimiladas y almacenadas, enriquecen el conocimiento. La comprensión lectora es un camino que conduce a la interpretación, no sólo de códigos gramaticales sino de situaciones que requieren de reflexión y de análisis, de un pensamiento lógico, de un proceso de desarrollo cognitivo que permita la elaboración de esquemas mentales representativos y significativos dentro un ejercicio de decodificación, interpretación y comprensión.

San Martín (2011) afirma que la lectura es un componente importante de la actividad científica escolar, dado que brinda la posibilidad de plantearse preguntas y encontrar distintas formas de dar respuesta, utilizando en principio, el llamado “sentido común”. Refiere, también que se debe leer para identificar información e ideas nuevas que resulten de la interacción con las ideas de uno mismo para así revisar o reforzarlas.

Además, es preciso leer para conocer campos de aplicación del conocimiento que está logrando aprenderse, con el fin de ser capaz de intervenir, en el entorno y en la toma de decisiones fundamentadas y responsables. En consecuencia, cabe resaltar que la lectura no es un simple instrumento para la transmisión de un saber científico bien establecido, sino una forma de construir y utilizar dicho saber.

### **Niveles de comprensión lectora**

Los niveles de comprensión se refieren a las etapas de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando en forma progresiva; en la medida que el lector es capaz de utilizar sus saberes previos.



En dicho proceso se realizan diferentes operaciones que se pueden clasificar en los siguientes niveles:

1. Comprensión literal, es la etapa en la que se recupera la información planteada en el texto, en forma explícita para luego reorganizarla mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis;
2. Comprensión inferencial, que permite conjeturar o plantear hipótesis utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición;
3. Comprensión crítica, a través de la cual se emiten juicios valorativos;
4. Comprensión apreciativa, es el nivel en el cual se representa la respuesta emocional o estética a lo leído.
5. Comprensión creadora, último nivel que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

### **Estrategias de lectura para desarrollar la competencia lectora**

Solé (2000) sostiene que las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, las cuales implican la presencia de objetivos propuestos por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, siempre que sea necesario. Dichas estrategias obedecen a procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción a fin de interactuar con el texto; es decir, son los modos flexibles de utilización de sus conocimientos previos y de la información que el texto le proporciona.

Asimismo, señala la autora que las estrategias cognitivas de comprensión lectora son un conjunto de pasos o habilidades que el estudiante posee y puede emplear para mejorar su aprendizaje; no obstante, estas habilidades no son innatas, no maduran ni se desarrollan, sino que se aprenden o adquieren; vale decir que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse también a diversas situaciones y textos.

A partir de un texto, el lector es capaz de aplicar varias estrategias con el fin de potenciar la extracción y construcción de los significados; sin embargo las estrategias o habilidades más importantes para la comprensión lectora son: La identificación de la idea principal, la elaboración de inferencias y el uso de la elaboración del resumen, Barriga y Hernández (2002). Siendo la identificación de la idea principal y la elaboración del resumen dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie, es decir al procesamiento macro estructural del texto.

La primera estrategia llevada hasta su grado más depurado, mientras que la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel. No obstante, se puede decir que la idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, mas no se puede decir a la inversa ya que el resumen, en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales.

Lerner (1985) refiere que los niños son conscientes de los esquemas de conocimiento relativos al texto u otros acerca de la organización general, en la medida que son capaces de adoptar estrategias para organizar y estructurar la información, con el propósito de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto. Asimismo, cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional.

#### Tipos de estrategias más utilizadas, según Serafini (1991)

a) Pre-lectura o lectura explorativa: Es la estrategia preparatoria para la lectura propiamente dicha. Consiste en leer superficialmente el texto para crear una idea general sobre el contenido del texto. El propósito principal de ésta estrategia es despertar la atención a través de la creación de expectativas; se pueden preparar preguntas a las que la lectura debe dar respuesta. Asimismo, puede utilizarse la imaginación o formación de imágenes mentales referidas a lo

que se va a leer.

b) Lectura rápida: Ésta estrategia consiste en el análisis de un texto en forma rápida y global, con el fin de tomar algunos elementos. Utiliza la técnica del “salteo”, la cual consiste en leer a saltos fijándose en la información relevante. En consecuencia, es útil en la búsqueda de información específica en un texto que trata de varios temas o al observar la importancia del mismo.

c) Análisis estructural de un texto: Es utilizada para comprender el texto con mayor facilidad, consiste en dividir el texto en unidades de lectura a las cuales se debe enfatizar por separado. Dichas unidades pueden ser extensas o cortas según la capacidad del autor para desarrollar una idea, el volumen de información presente y el tipo de texto de que se trata. Cabe señalar que una unidad de información abarca todas las frases que desarrolla una idea, incluido los ejemplos.

d) Lectura crítica: Se refiere a distinguir los hechos de las opiniones, comprender los objetivos del autor, valorar la confiabilidad de las fuentes de información, es decir, criticar la opinión del autor y su propuesta con la finalidad de satisfacer la necesidad del lector en pro del desarrollo de su conocimiento.

e) Post-lectura: En ésta estrategia se revisa y evalúa lo leído. Además, se puede elaborar diagramas, representaciones gráficas que proyecten la estructura de la información o fichas bibliográficas, fichas con pregunta-problema y una revisión verbal o procesamiento de la información de manera que puedan ser codificadas para luego ser transferidas a la memoria a largo plazo.

f) Lectura reflexiva o comprensiva: Es el máximo nivel de comprensión y consiste en repasar una y otra vez los contenidos con el fin de incorporar nuevas ideas tratando de interpretarlas. Para emplear esta estrategia es necesario conocer el vocabulario propuesto y aclarar las dudas respecto a la terminología empleando libros de consulta. Realizar una lectura comprensiva sobre un texto en el cual previamente se realizó una lectura explorativa, resulta tres veces más

eficaz y rápida que aquella realizada directamente.

g) Lectura organizativa: Consiste en hacer una organización de las relaciones entre las ideas y hacer una localización jerárquica o ubicar la información en orden de importancia con el propósito de aprender primero lo que se considera más importante.

h) Estrategias mnemotécnicas: Consiste en efectuar una transformación de algunos datos adquiridos a una representación más familiar estableciendo una relación con otra información; es decir, relacionar información con palabras cotidianas que ayuden al lector a recordar lo aprendido.

i) Técnicas de estudio: Es el uso de técnicas de estudio de estructura profunda tales como el EPL2R, IPLER y Prelesehal.

Se puede decir que estas son algunas de las estrategias más importantes que un lector debe tener en cuenta a la hora de realizar el proceso de comprensión de lectura. No obstante, el lector es libre de escoger cualquiera de estas estrategias y utilizarlas cuando sea oportuno, considerando necesario que las conozca y las desarrolle practicándolas.

De otro lado, es muy frecuente considerar que la identificación de la idea principal y la elaboración del resumen de un texto, se realizan después de la lectura, sin embargo, Solé (2000) sostiene que, si bien su concreción formal se hace postlectura, la idea principal, el resumen y la síntesis se construyen en el proceso de la lectura y son un producto de la interacción entre los objetivos y el conocimiento previo del lector así como la información que aporta el texto.

### **Modelos explicativos del proceso de comprensión lectora**

A través de los modelos de comprensión lectora se intenta explicar la forma como se conectan las redes de significados presentes en el texto y como la mente del sujeto opera en el establecimiento de las relaciones, la configuración del esquema mental del texto con sus relaciones jerárquicas y causales.

## **1. Modelo jerárquico o por etapas**

Este primer modelo está en relación con los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y la escritura que parten del supuesto básico de que la importancia central en el proceso de lectura es la descodificación puesto que la comprensión se dará de forma más o menos espontánea, sólo con un adecuado procesamiento del lenguaje, en sus niveles fonológico, léxico, sintáctico y semántico.

Según Hurtado, Serna y Sierra (2001) dichos niveles actúan de forma independiente, por tanto se debe desarrollar cada nivel a plenitud con la finalidad de que sea posible pasar al próximo nivel de la jerarquía. Se entiende el desarrollo de estos niveles como el seguimiento de etapas secuenciales no recursivas.

De este modo, el primer problema a resolver sería como descifrar el texto escrito para lo cual se proponen incluso secuencias que propenden por el aprestamiento del sujeto para que tenga éxito en la decodificación y que incluye actividades para el desarrollo de la percepción visual, auditiva y táctil, el esquema corporal, la orientación espacial, la organización temporal, la comunicación lingüística (desarrollo del lenguaje oral y función simbólica) y el desarrollo de las funciones mentales, todo esto con una orientación, básicamente perceptivo motriz.

Hurtado et *al.* (2001) consideran que el modelo jerárquico divide el proceso lector, en la medida en que el procesamiento del mensaje que el autor trata de comunicar se realiza aislando los niveles de la lengua, con ello contradicen la definición de que el proceso lector es un todo indivisible y que la mente no opera en forma segmentada, en un proceso de representación y procesamiento de la realidad.

Goodman (1982) concuerda con la opinión anterior, aunque con una denominación diferente, designando un modelo cíclico de la comprensión textual en el cual se considera a la lectura como un proceso compuesto de cuatro ciclos que comienza por un ciclo óptico que continua hacia un ciclo conceptual llegando a un ciclo gramatical y finalizando en un ciclo de significado. En

síntesis, cada ciclo sigue y precede a otro hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin.

## **2. Modelo interactivo**

Este modelo se basa en los lineamientos curriculares de lengua castellana que señala el MEN (1998) y a diferencia del modelo jerárquico o por etapas, éste considera los conocimientos previos que posee el lector. Además, sostiene que la interacción de los tres factores es lo que determina la comprensión.

Asimismo, este modelo está basado en la tesis que afirma que el significado no está albergado en el texto, ni en el lector y tampoco en el contexto, sino que depende de la adecuada interacción entre estos tres factores.

El modelo interactivo supera la concepción de recipiente vacío al cual estaba limitado el lector, dotándolo de protagonismo dentro del proceso, señalando así que sus estrategias, propósitos, los conocimientos previos, la situación emocional, las competencias del lenguaje y el nivel de desarrollo cognitivo son igual de importantes que la superestructura textual, el léxico y el contenido que se aporta del texto y los contextos textual, extratextual así como el psicológico.

## **3. Modelo de Van Dijk y Kintsch**

De acuerdo con este modelo, la comprensión lectora implica construir una representación mental del significado global del texto el cual se logra a partir de una construcción de la microestructura textual. Sin embargo, la construcción de este significado global está dada por la aplicación de las llamadas macrorreglas de selección, generalización y construcción.

Al respecto García Madruga (1999) refiere que las macrorreglas pueden considerarse como procesos de inferencia que permiten reducir y organizar la información. La selección nos permite eliminar la información secundaria y redundante posibilitando la selección de lo esencial. La generalización nos permite sustituir algunos conceptos o frases del texto por otras proposiciones supraordenadas. Así también, en este proceso de construcción del significado del texto, el sujeto debe construir la macroestructura textual, lograda a partir de la

jerarquización de las ideas (microestructuras) y la superestructura a través del reconocimiento de la trama de relaciones en la que se articulan las ideas globales.

Según Van Dijk (1983) la superestructura es un tipo de esquema abstracto que se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales, es decir, la superestructura corresponde a un plan diseñado, en el cual las ideas se jerarquizan de acuerdo con el tipo de texto que se aborda. Así, es posible establecer la diferenciación entre una carta, un ensayo, un diario u otro texto, como consecuencia y aporte a la comprensión de los textos.

En consecuencia, dentro de este modelo la verdadera comprensión de los textos está ligada a las estructuras mayores. A medida que se progresa en la lectura, los elementos menores se van haciendo menos relevantes y se configuran en estas estructuras de mayor jerarquía.

#### **4. Teoría del esquema**

Según Rumelhart (1980) un esquema se entiende como una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual; por lo tanto, la confección de esquemas, diagramas, cuadros, favorece la representación mental del significado del texto y ayuda a entender las relaciones entre los elementos que parecen tener una representación lineal. Estos esquemas constituyen una manera eficaz de representar y repensar las diferentes relaciones que puede adquirir la información a medida que se procesa en la mente del sujeto y entra en contacto con sus conocimientos previos.

Del mismo modo, otros teóricos han señalado que para la representación de un esquema es necesario una serie de características; como su composición de variables, su inclusión, su representación de conocimientos a diferentes niveles de abstracción, representación de conocimiento enciclopédico y su carácter activo en la evaluación, y ajuste de los datos que se están procesando.

La teoría de esquemas busca explicar la formación de las estructuras y como se relacionan entre sí, a medida que un individuo almacena conocimientos. En relación a la lectura, los esquemas explican la manera como la información del texto se integra a los conocimientos previos; así, el lector desarrolla los diversos esquemas del cual dispone a través de sus experiencias. De este modo, la comprensión lectora se define como el proceso por el cual el lector se involucra en la tarea de hallar la configuración de esquemas que le permitan explicar de forma exitosa el texto que aborda.

Por tanto, quienes comprenden totalmente un párrafo recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del texto. En consecuencia, el lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto de forma adecuada, argumenta Quintana (2010).

## **5. Modelo socio-cultural**

Este modelo que se basa en la teoría de Vigotsky, considera dos tipos de aportes significativos los cuales inciden en el aprendizaje y por ende en los procesos comprensivos.

Cassany (2007) explica como el modelo sociocultural hace énfasis en tres aspectos determinantes en cuanto a la construcción del significado se refiere.

El primer aspecto refiere que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social. En el segundo aspecto, el discurso refleja los puntos de vista del autor, la visión que tiene del mundo. El último aspecto está relacionado con el discurso autor y lector; los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares.

Estos aportes dan cuenta de la relación entre la experiencia social del individuo, la adquisición de conocimientos en la interacción social y la comprensión lectora. Quizá por esto, es posible hablar de las variantes que se introducen en la



comprensión, con los nuevos retos impuestos por la modernidad, tales como el internet, la globalización y el bilingüismo entre otros.

Para Cassany (2006) el modelo sociocultural implica el reconocimiento de diferentes tipos de lectura; la intracultural, la intercultural y la multiliteracidad. Así, la apuesta didáctica para la comprensión lectora comprende la exploración del significado del texto en tres niveles:

- Comprender las líneas de un texto que se refiere a la comprensión del significado literal.
- Comprender lo que dice entre líneas, se refiere a todo lo que se deduce de las palabras aunque no se haya dicho explícitamente, nivel inferencial.
- Comprender lo que hay detrás de las líneas, la ideología, el punto de vista, la intención del autor, se refiere al nivel crítico de la lectura.

En conclusión, en la medida que los estudiantes son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984).

### **Importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje**

Los constructivistas señalan que se debe leer para aprender. El aprendizaje significativo ocurre al formarse una representación, un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje, lo cual implica atribuirle algún significado al contenido en cuestión, dentro de un proceso que lleva a la construcción personal y subjetiva de algo que existe objetivamente.

A principios de siglo, Huey (1968), Smith (1978), han considerado la importancia de la comprensión de la lectura y se han ocupado de determinar lo que ocurre cuando un lector cualquiera alcanza a comprender un texto. El interés

por dicho fenómeno se ha intensificado en años recientes. No obstante, el proceso de la comprensión en sí, no ha sufrido cambios análogos.

Los datos con los que se dispone hasta ahora permiten sostener la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Por tanto, cabe mencionar que existen habilidades específicas que se pueden desarrollar en los alumnos con el propósito de ayudarlos a aprovechar al máximo dicho proceso interactivo; en vista que una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea en forma efectiva (Harris y Hodges, 1981).

Al respecto Arboleda (2005) refiere que el estudiante que comprende es capaz de tomar el conocimiento y utilizarlo en formas diferentes e innovadoras. Por ello, éste debe crear y usar alternativas que permitan pensar y actuar flexiblemente con lo que saben, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios.

La comprensión supera el acto cognitivo del entendimiento. Entender consiste en apropiarse cognitivamente de un objeto de conocimiento, esto es aprehenderlo intelectualmente a través de diversas capacidades cognitivas, sin embargo, la comprensión precisa a sí mismo de un acto experiencial más allá del pensamiento, de la lógica, del marco cognitivo; precisa usar el conocimiento adquirido en contextos determinados, remarca Arboleda (1996).

## **Enfoques del estudio de la comprensión lectora**

De otro lado, el inicio de las investigaciones de comprensión lectora se desarrolló en un contexto histórico en el cual el conductismo era el paradigma de conocimiento en investigación educativa. Por ello, la principal teoría sobre la lectura tenía como base ésta 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.

Fries (1962) refiere que en la década de los 60s y 70s, un grupo de investigadores en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo

de la decodificación. Vale decir, la comprensión tendría lugar de manera automática en tanto los alumnos sean capaces para denominar las palabras. Sin embargo, a medida que los pedagogos iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, se comprobó que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; por lo cual se infirió que la comprensión no se daba de forma automática.

Del mismo modo, Cooper (1998) considera que la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; en síntesis, es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

Cassany (1994), sostiene que la comprensión del texto se logra a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya conoce sobre el tema. Por ejemplo, haciendo una analogía con una imagen, cuando un lector compara mentalmente dos fotografías de un paisaje; por un lado, tendrá la idea proporcionada por el texto y por el otro la idea concebida en su mente; entonces, a partir de la comparación elabora una nueva fotografía que sustituirá a la anterior, proponiendo así un modelo de Comprensión Lectora.

Escobar (2002) plantea que la comprensión del texto no puede ser entendida como una simple suma de ideas, pues se concentra solo cuando el receptor integra dichas ideas en forma globalizada, lo cual permite llegar a la esencia de la significación y a su expresión en forma de síntesis. Resumir el texto, extraer la idea principal o proponer un título, por ejemplo, son operaciones que exigen el desarrollo de la habilidad para sintetizar y generalizar la significación.

Desde la perspectiva cognitiva, planteada por Parodi (2005), los puntos fundamentales que se examinan en el problema de la comprensión de lectura son:

- 1) El rol del sistema cognitivo humano en la comprensión lectora.
- 2) Los modelos de la comprensión textual; las inferencias.
- 3) La interrogante ¿qué se entiende por comprender un texto escrito?
- 4) las conexiones entre la lectura y la escritura; y
- 5) Las dificultades en la aplicación de la teoría en el aula.

Respecto al sistema cognitivo el autor agrega que uno de los términos comúnmente utilizado en los nuevos enfoques de la comprensión lectora es la “cognición”. Durante las últimas cinco décadas, el interés multidisciplinario por la cognición ha traído consigo nuevos descubrimientos y planteamientos los que se han operacionalizado en tres enfoques cognitivos claramente distinguibles, a saber, el “cognitivismo”, la “emergencia” y el “enfoque corpóreo”. Asimismo, estos enfoques o paradigmas se ven claramente reflejados en las teorías y modelos que pretenden dar cuenta de la forma como procesamos el lenguaje, lo cual se evidencia en los estudios realizados en la comprensión del discurso.

Una buena teoría de la comprensión lingüística debe considerar una descripción de la arquitectura funcional humana, la cual debe ser una visión específica del sistema de procesamiento y representación del conocimiento para lo cual se debe satisfacer al menos tres tipos de objetivos teóricos relacionados entre sí, considera Parodi.

En primer lugar, identificar los componentes cognitivos, luego, establecer la disposición temporal de los componentes cognitivos y finalmente determinar el modo en que los componentes se relacionan.

Varela (2016) afirma que durante las últimas tres décadas, la comprensión ha sido abordada por diversas ciencias cognitivas, otorgándole a su estudio, un carácter cada vez más interdisciplinario. Este carácter en el área de la comprensión, junto con el vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología de la cognición ha generado por lo menos dos fenómenos que vale la pena resaltar, por un lado la integración y por el otro un dinamismo constante en los planteamientos y enfoques que convergen al respecto de la investigación sobre la comprensión.

Desde el enfoque psicolingüístico, Dubois (1991) hace hincapié en el sentido del texto al señalar que éste no está en las palabras ni en las oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector, cuando tratan de reconstruir el texto en forma significativa para él.

No obstante, la perspectiva de la ciencia cognitiva aborda el concepto de comprensión de lectura como un proceso eminentemente estratégico, en el cual el lector debe elaborar conscientemente un plan determinado para resolver ciertos requerimientos específicos a los que se verá enfrentado (Van Dijk y Kintsch 1983).

En consecuencia, ésta concepción del fenómeno comprensivo como una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo y en la cual el lector juega un rol importante está lejos de entenderse como un proceso mecánico basado en los datos del texto escrito preferentemente, sino que debe entenderse el texto escrito como una unidad semántico-estructural, la cual provee pistas para que un lector medianamente experto lo convierta en un todo coherente.

En síntesis, Miranda (2008) la tarea del lector se centra en ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales con el fin de construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos previos y con las intenciones del escritor.

## **2.2 Definición de términos básicos**

**Atención:** Cualidad de la percepción que funciona como un filtro de los estímulos ambientales, seleccionando los más relevantes y dotándolos de prioridad para un procesamiento más profundo.

**Percepción:** Es el proceso cognoscitivo que permite interpretar y comprender el entorno. Se refiere a la selección y organización de estímulos del ambiente que proporcionan experiencias significativas a quien los experimenta.

**Lectura:** Es uno de los procesos informativos, sociales e históricos más importantes que la Humanidad ha generado a partir del desarrollo del Lenguaje, como producto de la evolución y del trabajo, del idioma o lengua y del invento de la escritura en su configuración como organización social civilizada.

Comprensión de texto: La comprensión de textos implica la “construcción de una representación semántica, coherente e integrada del mismo. Supone que el lector sea capaz de develar las relaciones de coherencia entre las frases.

Motivación: palabra que deriva del latín *motivus* o *motus*, significa ‘causa del movimiento’. La motivación puede definirse como «el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo»

## **2.3 Hipótesis**

### **Hipótesis general**

H<sub>1</sub>: Existe relación significativa entre la atención y la comprensión lectora entre los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.

### **Hipótesis específicas**

H<sub>1.1</sub>: Existe una relación significativa entre el nivel de atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-1, correspondiente a Las bromas de José, en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.

H<sub>1.2</sub>: Existe una relación significativa entre el nivel de atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-2, correspondiente a Las bromas de José, en los participantes.

H<sub>1.3</sub>: Existe una relación significativa entre el nivel de atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-3, correspondiente a Las bromas de José, en los estudiantes de la muestra.

H<sub>1.4</sub>.: Existe una relación significativa entre el nivel de atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-4, correspondiente a La leyenda piel roja, en los participantes.

H<sub>1.5</sub>.: Existe una relación significativa entre el nivel de atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-5, correspondiente a La leyenda piel roja, en los estudiantes dela muestra.

H<sub>1.6</sub>.: Existe una relación significativa entre el nivel de atención y la comprensión lectora en el subtest VI-A-6, correspondiente a La leyenda piel roja, en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.

## **2.4 Variables**

### **Variables relacionadas**

- a. Nivel de atención: Cuantificada a través del Test d2 de Atención dirigida a alumnos del tercer a sexto grado de adaptación de Primaria, que evalúa la atención selectiva y concentración mental.
- b. Comprensión lectora: Evaluada a través de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para el sexto grado de primaria conformada por 2 lecturas y 6 subtests.

### **Variables controladas**

- a. Grado escolar: Sexto grado de primaria.
- b. Tipo de gestión: Institución educativa no estatal.
- c. Edad: De 11 a12 años.

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

## 3.1 Tipo y nivel de investigación

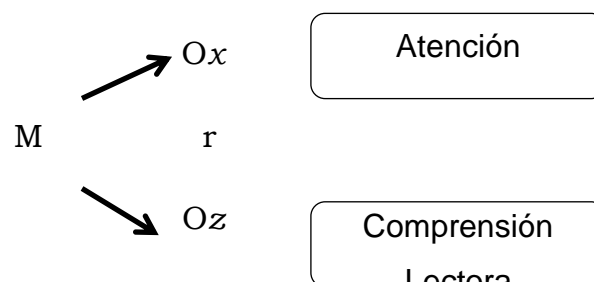
El tipo de investigación que se realiza es básica. Considerando a Sánchez y Reyes (2006) la naturaleza del estudio corresponde a una investigación de tipo sustantiva descriptiva, pues tiene como finalidad describir y explicar la realidad tal y como se presenta en un momento dado.

El nivel del estudio corresponde al descriptivo dado que se describe un fenómeno o una situación en una circunstancia témporo-espacial determinada, según Sánchez y Reyes (2015). En esta investigación se está caracterizando un fenómeno en su estado actual, pues se estudia la relación existente entre el nivel de atención y la capacidad de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.

## 3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación corresponde a un diseño descriptiva - correlacional en tanto tiene como propósito medir el tipo de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, tal como se plantea en las preguntas formuladas en la investigación a través de las hipótesis.

Este diseño se puede esquematizar de la siguiente forma:





En este esquema la “M” es la muestra sobre la cual se realiza la investigación y los subíndices x, z en cada “O”, indican las observaciones obtenidas en cada una de las variables, Atención y Comprensión de lectura, correspondiendo a la variable atención (x), comprensión lectora (z) y la “r” se refiere a la posible relación entre estas dos variables estudiadas.

### 3.3 Población y muestra

#### Población

La población utilizada estuvo constituida por los alumnos del sexto grado de primaria de la institución educativa no estatal Santa Rosa de Quives del distrito de Los Olivos, la misma que cuenta con los tres niveles de educación: Inicial, primaria y secundaria.

#### Muestra

La muestra es no probabilística, por conveniencia. Los participantes fueron 69 estudiantes distribuidos en tres secciones, 30 varones y 39 mujeres del sexto grado de primaria de la IE no estatal del distrito de Los Olivos, cuyas edades oscilan entre 10 y 11 años, de nivel socio-económico B.

Tabla 1.

*Composición de la muestra por sección.*

Secciones	f	%
6to. A	25	
6to. B	24	
6to. C	20	
Total	69	

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación estuvo dirigida a los estudiantes que cursan el sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos a los cuales se les aplicó dos pruebas en forma colectiva: el Test de Atención d2 y la Prueba de

Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6-A).

## **d2 Test de Atención**

### **a) Ficha técnica**

Nombre	:	d2 Test de Atención
Autor	:	Rolf Brickenkamp
Adaptación española:		Nicolás Seisdedos Cubero (2002)
Adaptación	:	Ana Esther Delgado, Luis Miguel Ecurra y William Torres (2006).
Institución	:	Universidad Ricardo Palma
Grado de Aplicación:		De tercer a sexto grado de primaria.
Forma de Aplicación:		Individual o colectiva (grupos pequeños)
Duración de la Prueba:		Variable, entre 8 y 10 minutos, incluidas las instrucciones, aunque hay un tiempo limitado de 20 segundos para la ejecución de cada una de las 14 filas del test.
Normas o Baremos	:	Percentiles
Área que evalúa	:	Atención selectiva y concentración mental.

### **b) Descripción de la prueba**

El test d2 es una medida concisa de la atención selectiva, también llamada amplitud atencional o atención sostenida y la concentración mental. En la prueba el constructo atención y concentración se refieren a la selección de estímulos enfocada de modo continuo a un resultado. Se mide la capacidad de atender selectivamente a ciertos aspectos relevantes de una tarea mientras se ignoran los que son irrelevantes, además hay que hacerlo de manera rápida y precisa. Esta prueba supone una actividad de concentración respecto a estímulos visuales. Para que se dé una buena concentración es necesaria una adecuada concentración y un adecuado control de la atención. Ambos aspectos se reflejan en tres componentes de la conducta atencional (Seisdedos, 2002).

- La velocidad o cantidad de trabajo: Se refiere al número de estímulos que han sido procesados en una determinada cantidad de tiempo.
- La calidad de trabajo: Es el grado de precisión que está relacionado de manera inversa con la tasa de errores.
- La relación entre la velocidad y la precisión de la actuación: Permite establecer conclusiones sobre el comportamiento, el grado de actividad, la estabilidad y consistencia, la fatiga y la eficacia de la inhibición atencional.

El test mide la velocidad de procesamiento, el seguimiento de instrucciones y la bondad de la ejecución en una tarea de discriminación de estímulos visuales similares. Está conformado por 14 líneas con 47 caracteres, siendo un total de 658 ítems, estos estímulos contienen las letras “d” o “p” que pueden estar acompañadas de una o dos rayitas pequeñas colocadas de manera individual o en pareja, ya sean en la parte superior o inferior de cada letra.

#### **c) Confiabilidad**

La confiabilidad por el método de test-retest indica la estabilidad con la que un instrumento mide una habilidad. Señala el nivel en el cual las medidas de la prueba están libres de errores casuales (Martinez, 1985, Muñiz, 1996, Anastasi y Urbina, 1998).

El estudio de la confiabilidad se llevó a cabo con el método de test-retest, en una muestra de 264 alumnos. Los resultados mostraron coeficientes que oscilan entre 0.73 y 0.82, todos estadísticamente significativos, lo cual permite señalar que el test es confiable (Delgado, Ecurra y Torres, 2009).

#### **d) Descripción de la prueba**

En cuanto a la validez de la prueba Delgado, et al. (2009a) llevaron a cabo el estudio de la validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio, señalando que el instrumento presenta validez de constructo.

#### **e) Normas de aplicación**

### ***Normas Generales:***

Seisdedos (2002) señala que las normas básicas que se utilizan en la aplicación de las pruebas psicológicas y psicopedagógicas son apropiadas también para este test. Debe considerarse que la habitación donde se llevará a cabo la aplicación deberá estar lo suficientemente iluminada, sin reflejos que pudieran molestar, la temperatura deberá ser cálida y no debe haber ruidos. Se debe contar con una mesa amplia que permita colocar los materiales.

### ***Normas Específicas:***

Seisdedos (2002) recomienda que al empezar la sesión, es conveniente expresar el saludo y la presentación del test, para establecer un buen rapport con los evaluados. Luego se le entrega un lapicero a cada alumno o se les pide que saquen un lapicero, se continúa con la aplicación (Delgado et al., 2009a)

Se reparten las pruebas, dejándolas sobre las carpetas o mesas con la carátula hacia arriba y se concede el tiempo suficiente para que anoten los datos de identificación que se consideren necesarios. Una vez anotados los datos se continúa diciendo:

*“Algunos ya habrán comenzado a leer lo que está escrito en la hoja. Esta prueba es un test de atención y puede que se hayan preguntado qué significa d2...”*

Se recomienda leer las instrucciones impresas y si fuera necesario se utilizará la pizarra para explicar la tarea. Es conveniente indicar que para marcar las respuestas basta con hacer una raya vertical sobre la “d”. Se debe dejar suficiente tiempo para que todos practiquen en la “línea de entrenamiento” que hay en la parte inferior de la página de instrucciones (Seisdedos, 2002, Delgado et al., 2009a)

### **f) Normas de corrección y calificación**

El sistema de puntuación es bastante sencillo. Es conveniente verificar que se han llenado todos los datos que se solicitan en la carátula. Luego se procede a

colocar la plantilla de corrección sobre la prueba y se obtienen las siguientes puntuaciones (Seisdedos, 2002, Delgado et al., 2009a)

1. TR o total de respuestas: Se debe obtener esta puntuación en cada línea de la prueba y anotarla en la primera casilla del margen derecho.
2. TA o total de aciertos: Se refiere al número de marcas que corresponden a los elementos solicitados, son las marcas que quedan dentro de los recuadros de la plantilla de corrección en cada una de las 14 filas.
3. Errores (O, C y totales): Se refiere sólo a los que se han cometido hasta la última marca hecha en cada línea.
  - a) En la columna O se anota el número de errores cometidos por omisión, es decir aquellos elementos que se debieron marcar y que se dejaron sin hacerlo, son aquellos recuadros que en la plantilla de corrección van a quedar en blanco hasta la última marca hecha en cada línea, porque el alumno no detectó que había una “d” con dos rayas”.
  - b) En la columna C (errores por comisión) se refiere al número de marcas hechas en elementos irrelevantes (aquellos que no son d con 2 rayas) en cada línea.
  - c) La suma de ambas puntuaciones (O + C) se anota en el rectángulo situado debajo de las dos columnas anteriores.
4. TOT o efectividad total en la prueba: Este total se calcula y anota en el margen inferior de la hoja. Se han considerado cuadrados para anotar los valores totales de TR, O y C obtenidos en los pasos 1 y 3, y se calcula el valor con la siguiente fórmula  $TOT = TR - (O + C)$ . El resultado se escribe en el primer cuadrado.
5. CON o índice de concentración: A la derecha de los cuadrados anteriores se encuentran espacios para obtener esta puntuación. Hay que realizar la siguiente operación  $CON = TA - C$ , a partir de los totales TA y C de las

14 filas, que se han calculado previamente y han sido anotados al final de las columnas del margen derecho.

6. VAR, índice de variación o diferencia: Es el índice de la fluctuación en el modo de trabajar del evaluado en las 14 filas de elementos. Se calcula con la siguiente fórmula  $VAR = (TR+) - (TR-)$ , para la cual hay que observar en columna TR del margen derecho, cuál es el valor más alto y cuál es el valor más bajo, se les anota en los cuadrados correspondientes y se restan.
7. Curva de trabajo: Es un perfil gráfico que puede ilustrar la productividad del evaluado en la ejecución de la prueba, para ello hay que trazar una línea quebrada que una las últimas marcas hechas por el sujeto en cada una de las 14 líneas de trabajo, de tal manera que el resultado parece un perfil vertical de los valores TR.

## **Prueba de Comprensión Lectora (CLPVI-A)**

### **a) Ficha técnica**

Nombre	: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 6 Forma A (CLP 6–A)
Autores	: Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic.
Institución	: Universidad Católica de Chile.
Adaptación	: Ana Delgado, Miguel Escurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña, y Willy Santivañez.
Institución	: U.N.M.S.M.
Grado de Aplicación	: Sexto grado de primaria.
Forma de Aplicación	: Individual o colectiva
Duración de la Prueba	: 45 minutos aproximadamente.
Normas o Baremos	: Percentiles
Área que evalúa	: Comprensión lectora.

### **b) Descripción de la prueba**

La prueba para el sexto grado de primaria (CLP 6-A) está constituida por seis subtests: Las bromas de José (1) (7 ítems), Las bromas de José (2) (7 ítems), Las bromas de José (3) (3 ítems), La leyenda piel roja (1) (7 ítems), La leyenda piel roja (2) (7 ítems), La leyenda piel roja (3) (5 ítems) (Alliende et al., 1991).

En la prueba de este nivel se utilizan dos textos, a través de los cuales se comprueba el dominio del conjunto de las habilidades propias del área del texto. Se pone énfasis en la habilidad para ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia, señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados, dominar las relaciones de inclusión y captar informaciones entregadas a través de diálogos (Alliende et al., 1991).

#### **c) Confiabilidad**

La confiabilidad de la prueba se estudió con el método de test-retest obteniéndose un coeficiente rho de Spearman de .78 estadísticamente significativo, con lo cual se concluyó que la prueba de sexto grado es confiable (Delgado et al., 2005).

#### **d) Validez**

Se estudió la validez de constructo con el método del análisis factorial confirmatorio, los resultados indicaron que Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para Sexto grado de primaria – Forma A, está conformada por un solo factor, por lo que se señala que el instrumento presenta validez de constructo (Delgado et al., 2005).

#### **e) Normas de Aplicación**

##### ***e.1 Normas Generales:***

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, en su forma A para sexto grado de primaria, puede ser aplicada en forma individual o colectiva. La prueba se presenta ordenada con nivel progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde, puede pasarse al nivel anterior. La administración de la prueba puede detenerse cuando el niño presente signos de frustración, tensión y

excesivas vacilaciones. Si la aplicación es colectiva, el examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo subtest.

Asimismo, señalan que debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. En todos los niveles si la instrucción no fuera suficiente, ella se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión.

La repetición debe atenerse a las instrucciones. Cuando la aplicación es colectiva, una vez que la prueba ha comenzado, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano, para responderles en forma individual. Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas.

Las formas A y B son pruebas alternativas y, por ende, no deben ser aplicadas en forma simultánea. Por ejemplo, en el caso que el examinador esté interesado en evaluar los progresos de los alumnos, se recomienda utilizar la forma alternativa en un lapso no inferior a seis meses. Cuando la prueba se usa como instrumento en una investigación, el intervalo de aplicación dependerá de los objetivos y diseño.

Se proporciona a los alumnos el cuadernillo que le corresponde y se constata que tengan un lápiz N°2B para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada subtest y anotarla en la hoja de registro.

Los números que acompañan a cada subtest deben interpretarse de la siguiente manera (Alliende, Condemarín, y Milicic, 1991, citados en Delgado et al., 2008):

- El número romano indica el nivel en que se aplica el subtest.
- La letra colocada en segundo lugar indica si la forma aplicada es A o B.
- El número indica el orden del subtest, dentro del nivel: Así, VI - B - 3 significa que se trata del sexto o nivel de lectura, forma B y del tercer subtest. Cuando se aplican las pruebas de tercer al sexto grado de primaria y en las de primero y segundo de secundaria, el examinador debe pedir a los alumnos que



llenen sus datos generales; nombre y apellidos y marquen el sexo al que pertenecen. Los demás datos serán llenados por el examinador.

## e.2 Normas Específicas

El sexto nivel de lectura Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de fragmentos, tanto de la estructura textual como de las modalidades de respuesta. Consta de seis subtests divididos en la siguiente forma (Alliende, Condemarín, y Milicic, 1991, Delgado et al., 2008):

Subtest	Nombre
VI – A – (1)	Las bromas de José.
VI – A – (2)	Las bromas de José.
VI – A – (3)	Las bromas de José.
VI – A – (4)	La leyenda piel roja.
VI – A – (5)	La leyenda piel roja.
VI – A – (6)	La leyenda piel roja.

## Instrucciones para los alumnos

*"Abran el cuadernillo. En la ficha de datos generales, escriban su nombre y apellidos, y marquen el sexo que les corresponde".*

*"Abran el cuadernillo en la página N° 3 (mostrar). Lean con mucho cuidado las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba".*

## f) Normas de corrección y calificación

Subtest VI-A-1:

Las bromas de José

1 – J

2 – J

3 – N

4 – N

5 – C

6 – J

7 – N

Subtest VI-A-2:

Las bromas de José

1 – G

2 – A

3 – D

4 – C

5 – H

6 – E

7 – B

Subtest VI-A-3:

Las bromas de José

1 – A

2 – B

3 – D

4 – B

5 – A

6 – B

7 – B

Subtest VI-A-4: La leyenda

piel roja

1 – A

2 – C

3 – D

4 – D

5 – B

6 – C

7 – E

Subtest VI-A-5:

La leyenda piel roja

a – 5

b – 6

c – 1

d – 7

e – 4

f – 3

g – 2

Subtest VI-A-4: La leyenda

piel roja

1 – A

2 – D

3 – A

4 – B

### 3.5 Procedimiento para la recolección de datos

Para llevar a cabo la recolección de datos se utilizó el siguiente procedimiento.

Primero, se realizó la presentación ante el director, señalando que como estudiante de posgrado, estoy realizando un trabajo de investigación con la finalidad de conocer el nivel de atención y de comprensión lectora que alcanzan sus estudiantes, por lo cual solicito su colaboración.

Posteriormente, previa obtención del consentimiento informado, se realizó las coordinaciones respectivas con las autoridades encargadas de la institución para la aplicación de los instrumentos.

Para la evaluación se eligió las secciones A, B y C del sexto grado de primaria. Luego se procedió a establecer las fechas y horas de aplicación de los instrumentos. Así, la aplicación de la prueba de comprensión de lectura fue de forma colectiva y simultánea, mientras que el test de Atención d2 se aplicó en horario distinto a cada sección, en una fecha posterior.

### **3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Los datos de los instrumentos corregidos se ingresaron a una base de datos fueron sometidos a análisis estadístico mediante el programa Statistical Package for Social Science (SPSS).

El análisis se realizó en dos etapas. En la primera se utilizaron estadísticos descriptivos y luego la prueba de Smirnov Kolmogorov a fin de determinar el tipo de distribución de los datos, para poder aplicar estadísticos paramétricos o no paramétricos para la evaluación de las hipótesis. En la segunda etapa, se realizó el análisis de correlación de rangos de Spearman  $r_s$  en función a lo hallado en la etapa previa.

#### **Prueba de Kolmogorov Smirnov**

La prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov Smirnov tiene por finalidad determinar el grado de coincidencia que existe entre la distribución de puntuaciones observadas y una distribución teórica específica.

Esta prueba determina si los puntajes de la muestra pueden considerarse como provenientes de una población que tenga una determinada distribución teórica: Igual o diferente a la curva normal.

Su fórmula es la siguiente:

$$D = \text{Max } |F_o(X_i) - S_N(X_i)|$$
$$i = 1; 2; 3; \dots N$$

Donde:

D = Determinación del grado de coincidencia que existe entre las distribuciones.

Fo(Xi) = Distribución teórica específica, cuya proporción esperada de observaciones son menores o iguales a Xi.

SN(Xi) = Distribución de puntuaciones observadas de una muestra aleatoria

## **Coefficiente de correlación de Spearman**

El coeficiente de correlación por rangos de Spearman es la correlación no paramétrica equivalente a la correlación lineal paramétrica de Pearson. Esta medida de correlación utiliza los puntajes obtenidos por los participantes haciendo uso del orden que se establece entre ellos.

Dicha correlación permite obtener valores entre -1 y 1 y es posible obtener el nivel de significación estadística de la correlación obtenida para una hipótesis nula lo cual indica que la correlación calculada es igual a 0, con los grados de libertad respectivos y a un nivel de significación específica.

Su fórmula es la siguiente (Siegel y Castellan, 2003):

$$r_s = 1 - \frac{6 (\sum d^2)}{n(n^2 - 1)}$$

Dónde:

n : Número de participantes

$\sum d^2$  : Suma de los cuadrados de las diferencias de rango

# CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

## 4.1 Resultados

### Resultados descriptivos

Los datos mostrados en la tabla 2, corresponden a la distribución de los estudiantes según el sexo, siendo los hombres quienes alcanzaron un porcentaje de 43.5 mientras que las mujeres un porcentaje de 56.5.

Tabla 2

*Distribución de frecuencias de los estudiantes de sexto grado de acuerdo al sexo*

Sexo	f	%
Hombre	30	43.5
Mujer	39	56.5

Se llevó a cabo la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov para los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP-6 y los puntajes alcanzados en el Test de Atención d2.

Los resultados muestran (Tabla 3) que en los puntajes totales del Test de Atención d2 se obtiene un valor de .067 de Kolmogorov Smirnov Z; mientras que para la prueba de Comprensión lectora CLP 6A el puntaje es de .071. De este modo, se puede señalar que para ambos casos, los valores no son estadísticamente significativos, indicando que los puntajes totales en ambas pruebas se distribuyen de acuerdo a la curva normal. Sin embargo, se observa que los puntajes de los subtests 1, 2, 3, 4, 5 y 6 de la prueba CLP6-A obtienen valores .00 de Kolmogorov Smirnov Z, los cuales son estadísticamente significativos, lo que indica que dichos puntajes no se distribuyen de acuerdo a

la curva normal; por lo tanto para la contrastación de las hipótesis se empleó el coeficiente de correlación Rho Spearman ( $r_s$ ).

Tabla 3

*Resultados de la Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov de los puntajes obtenidos en el Test de Atención d2 y el CLP 6A, de los estudiantes de sexto grado de primaria.*

	Atención d2	CLP 6 <sup>a</sup>	CLP 6 SubT1	CLP 6 SubT2	CLP 6 SubT3	CLP 6 SubT4	CLP 6 SubT5	CLP 6 SubT6	
n	68	68	68	68	68	68	68	68	
Media	191.50	20.28	2.88	5.35	3.46	3.49	3.00	2.10	
D.S	37.198	5.748	1.333	1.514	1.588	1.671	2.179	1.457	
D.Ex.	Absoluta	.067	.071	.197	.187	.164	.217	.147	.175
	Positiva	.067	.071	.127	.138	.115	.217	.147	.175
	Negativa	-.049	-.057	-.197	-.187	-.164	-.121	-.100	-.124
K.S-Z	.067	.071	.197	.187	.164	.217	.147	.175	
p	.200	.200	.000	.000	.000	.000	.001	.000	

p> .05

### Prueba de hipótesis

Respecto a la hipótesis general de la investigación que plantea la existencia de una relación significativa entre la atención y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos, se observa en la tabla 4 que los puntajes obtenidos de la correlación entre las variables de estudio alcanzan un valor de .36 del coeficiente Rho Spearman ( $r_s$ ), el cual es estadísticamente significativo y presenta un tamaño del efecto mediano ( $r^2 = .13$ ), permitiendo señalar que se valida la hipótesis general.

Tabla 4

*Correlación Rho de Spearman entre los puntajes totales del Test de Atención d2 y el CLP6-A en estudiantes de sexto grado de primaria.*

	Puntaje total del Test d2 de Atención	n	$r^2$
Puntaje total de la prueba CLP 6-A	.36*	68	.13

---

\*p<.05

De acuerdo a los resultados mostrados en la tabla 5, el coeficiente de correlación entre el puntaje del subtest VI-A-1, correspondiente a Las bromas de José y el nivel de atención alcanza un valor de .27, que es estadísticamente significativo, y con un tamaño del efecto pequeño ( $r^2 = .07$ ), que indica la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el nivel de atención, lo que permite señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.1</sub>.

Tabla 5

*Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del Test de Atención d2 y el sub test VI-A-1 del CLP6-A.*

	Atención d2	n	r <sup>2</sup>
Sub test VI-A-1	.27*	68	.07

---

\*p<.05

Según los resultados que se muestran en la tabla 6, el coeficiente de correlación obtenido entre el nivel de atención y la comprensión lectora correspondiente al subtest VI-A-2, en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos, es de .31, siendo estadísticamente significativo y le corresponde un tamaño del efecto mediano ( $r^2 = .10$ ), dicho valor permite señalar que existe una correlación estadísticamente significativa entre las variables, lo cual indica que se valida la hipótesis específica H<sub>1.2</sub>.

Tabla 6

*Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del Test de Atención d2 y el sub test VI-A-2 del CLP6-A.*

	Atención d2	n	r <sup>2</sup>
Sub test VI-A-2	.31*	68	.10

---

\*p<.05

Con respecto a la tercera hipótesis específica H<sub>1.3</sub> los resultados obtenidos que se observan en la tabla 7, indican que existe una correlación estadísticamente significativa, entre el nivel de atención y la comprensión lectora correspondiente al sub test VI-A-3, en los estudiantes de la muestra ( $r = .25$ ), correspondiéndole un tamaño del efecto pequeño ( $r^2 = .06$ ), que permite señalar que se valida la hipótesis específica H<sub>1.3</sub>.

Tabla 7

*Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del Test de Atención d2 y el sub test VI-A-3 del CLP6-A.*

	Atención d2	n	r <sup>2</sup>
Sub test VI-A-3	.253*	68	.06

\*p<.05

Como se muestra en la tabla 8, el coeficiente de correlación entre el puntaje del nivel de atención y el sub test VI-A-4 de comprensión lectora correspondiente a La leyenda piel roja, en los participantes, alcanzó un valor de .16 que no es estadísticamente significativo y con un tamaño del efecto pequeño ( $r^2 = .02$ ), señalando que no es posible validar la hipótesis específica H<sub>1.4</sub>.

Tabla 8

*Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del Test de Atención d2 y el sub test VI-A-4 del CLP6-A.*

	Atención d2	n	r <sup>2</sup>
Sub test VI-A-4	.16	68	.02

p<.05



De acuerdo a los resultados de la tabla 9, el coeficiente de correlación entre el puntaje del nivel de atención y la comprensión lectora correspondiente al sub test VI-A-5, en los estudiantes de la muestra, alcanza un valor de .23 el cual no es estadísticamente significativo y le corresponde un tamaño del efecto pequeño ( $r^2 = .05$ ). Así, este valor permite indicar que no se valida la hipótesis específica  $H_{1.5}$ .

Tabla 9

*Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del Test de Atención d2 y el sub test VI-A-5 del CLP6-A.*

	Atención d2	n	$r^2$
Sub test VI-A-5	.23	68	.05

$p < .05$

Como se aprecia en la tabla 10, el coeficiente de correlación entre el puntaje del nivel de atención y la comprensión lectora correspondiente a la última actividad de La leyenda piel roja sub test VI-A-6; en los participantes, ha alcanzado un valor de .10, que no es estadísticamente significativo y su tamaño del efecto corresponde a la categoría pequeño ( $r^2 = .01$ ), por tanto no es posible validar la hipótesis específica  $H_{1.6}$ .

Tabla 10

*Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del Test de Atención d2 y el sub test VI-A-6 del CLP6-A.*

	Atención d2	n	$r^2$
Sub test VI-A-6	.10	68	.01

$p < .05$

## 4.2 Análisis de los resultados

En los resultados obtenidos en la presente investigación primero se analizaron los datos en lo referente a la aproximación a la curva normal de las variables estudiadas, atención y comprensión lectora, a través de la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov Smirnov. Luego, se realizó la correlación entre las dos variables utilizando para ello el coeficiente de correlación rho de Spearman.

Finalmente se estableció la relación entre cada subtest que comprende la prueba de comprensión lectora CLP6-A y el test de atención d2.

Según los resultados se ha llegado a determinar que los puntajes totales (Tabla 3) obtenidos del test d2 y la prueba CLP6-A alcanzaron un valor Z de Kolmogorov-Smirnov .067 y .071 respectivamente, los cuales no son estadísticamente significativos, evidenciando que los puntajes totales obtenidos en ambas pruebas se distribuyen de acuerdo a la curva normal. Sin embargo, respecto a los puntajes obtenidos en los subtests 1, 2, 3, 4, 5 y 6 de la prueba CLP6-A se observa que alcanzan valores Z de Kolmogorov Smirnov que son estadísticamente significativos, lo que indica que dichos puntajes no se distribuyen de acuerdo a la curva normal, por lo tanto para la contrastación de hipótesis se tiene que utilizar un estadístico no paramétrico que es el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

En cuanto a la hipótesis general que señala la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la atención y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos, se observa en los resultados la tabla 4 que se valida la hipótesis, siendo el tamaño del efecto mediano, lo cual permite señalar que a mayor atención será mayor la comprensión lectora del estudiante. Este resultado confirma lo propuesto por Vallés (2005) quien señala que uno de los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora es la atención, debido a que el lector debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura. También concuerda con la expresado por De Vega (1984), quien refiere que la comprensión es un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y de atención así como de los procesos de codificación y percepción.

Asimismo, confirma lo postulado por Carrada e Ison (2013) quienes plantean que la atención posibilita el poner en marcha de una serie de funciones cognitivas, entre ellas la percepción, la memorización, la evocación de contenidos, la capacidad para planificar, organizar y monitorizar una acción comprobando su ajuste a la tarea propuesta, inhibiendo las respuestas inadecuadas.

El resultado de la hipótesis general concuerda con lo encontrado en un estudio realizado por Ison y Korzeniowski (2016) en Mendoza, Argentina, en 118 estudiantes de ambos sexos, de 8 a 11 años de edad. Los resultados demostraron que la habilidad para identificar palabras y comprender textos estaba en función de la capacidad de atención de los escolares.

Otro antecedente que concuerda con la validación de la hipótesis general de la presente investigación es el estudio realizado por Bazán (2001) para diagnosticar el nivel de atención-concentración y de comprensión lectora en 1265 estudiantes de ambos sexos que cursaban el cuarto y quinto grado de primaria en centros educativos estatales del distrito de la Molina. En el cual se reporta la existencia de una relación significativa entre los niveles de atención-concentración y de comprensión lectora en los participantes.

Asimismo, el resultado obtenido coincide con lo reportado por Dávila (2010) quien trabajó con una muestra de 55 estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa en Ventanilla – Callao, encontrando la existencia de una relación significativa entre ambas variables y también concuerda con lo reportado por Ubillus (2017) quien estudió la relación entre la comprensión lectora y la atención en una muestra de niños del tercer grado de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, encontrando que se validaba la hipótesis general del estudio.

En cuanto a la hipótesis específica  $H_{1.1}$  que plantea la relación entre la atención y la comprensión lectora correspondiente al sub test VI-A-1 en los estudiantes de la muestra, se puede observar en la tabla 5 que el resultado indica que se valida la hipótesis. Cabe señalar que en el primer subtest (VI-A-1) se pide al niño que categorice los elementos que aparecen en el texto, ya que según Alliende et al. (1991) si éste no domina dicha categorización es imposible la comprensión del texto. Entonces se puede señalar que es

necesario que niño tenga una buena atención, para que pueda categorizar adecuadamente los elementos que se encuentran en el texto.

De otro lado, el resultado correspondiente a la hipótesis específica  $H_{1.2}$  que plantea la relación entre la atención y el sub test VI-A-2 del CLP 6-A en los participantes (Tabla 6), muestra se valida la hipótesis, siendo el tamaño del efecto mediano. La comprensión del segundo subtest supone un nivel de atención alto, ya que se le pide al niño señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados para lo cual es necesario centrar la atención en palabras claves que dan sentido a las oraciones.

El resultado de la segunda hipótesis específica  $H_{1.2}$  confirma lo precisado por Sohlberg y Mateer (2001) respecto a la atención selectiva, la cual implica la inhibición de estímulos irrelevantes que permite centrar la atención en aquellos que son relevantes en un momento determinado. Posner (1978) señala que a la atención selectiva se le debe considerar como un proceso dinámico y predictivo en ciertos contextos, ya que los sistemas atencionales permiten anticipar la respuesta a un evento futuro, previniendo las respuestas más apropiadas a la tarea que se va a realizar según el conocimiento que se tiene de ella.

En lo que respecta a la tercera hipótesis específica  $H_{1.3}$ , que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la atención y el puntaje del sub test VI-A-3 de la prueba de comprensión lectora, el resultado obtenido (Tabla 7) permite señalar que la hipótesis se valida. El sub test VI-A-3 evalúa la habilidad que debe poseer el estudiante para comprender lo que hay detrás de las líneas, la ideología, el punto de vista, la intención del autor, se refiere al nivel crítico de la lectura. Esto concuerda con lo que plantea Ecurra (2003) respecto a la comprensión como el proceso por el cual el lector emplea las claves dadas por el autor para conocer el significado que aquél intenta transmitir. Este resultado implica que aquellos estudiantes que tienen mayor nivel de atención van a poder hacer un mejor análisis crítico de la lectura.

Sin embargo, los resultados obtenidos al contrastar las hipótesis específicas  $H_{1.4}$ ,  $H_{1.5}$ ,  $H_{1.6}$  (Tablas 8, 9 y 10) de la presente investigación, indican que no se validan estas hipótesis, las cuales plantean una relación estadísticamente significativa entre la atención y los subtest VI-A-4, VI-A-5 y VI-A-6 del CLP6-A respectivamente.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Ubillus (2017) en una muestra de estudiantes del tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana; quien reporta que no encontró una relación estadísticamente significativa entre la atención y el tercer subtest de la prueba de comprensión lectora mide la comprensión de hechos generales que no están dichos de manera explícita en el texto, se requiere de cierto grado de interpretación para su comprensión; al igual que lo requieren los subtests VI-A-4, VI-A-5 y VI-A-6, materia de esta investigación.

En resumen, las decisiones tomadas en la contrastación de las hipótesis orientan a concluir que existe una relación estrecha entre las variables propuestas en este trabajo: Atención y comprensión lectora, dado que frente a mayor atención en la actividad lectora el resultado de la comprensión alcanzará un nivel alto. Esta conclusión coincide con lo teorizado por Ríos, Muñoz y Nuria (2007) quienes señalan que para observar, escuchar, tocar, oler y gustar se requiere, entre otras cosas, la habilidad de atender; esta habilidad se conoce mejor como un proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información de cualquier modalidad, así como para la realización de toda actividad.

# CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## CONCLUSIONES

Luego de la realización de la presente investigación y en base al resultado obtenido de las pruebas aplicadas se pueden presentar las siguientes conclusiones:

1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la atención como proceso básico y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.
2. Existe una relación estadísticamente significativa entre la atención y la comprensión lectora correspondiente al sub test VI-A-1 del CLP 6-A (capacidad para categorizar elementos del texto) en los estudiantes de la muestra.
3. Existe una relación estadísticamente significativa entre la atención y el sub test VI-A-2 del CLP 6-A (capacidad para señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados) en los participantes.
4. Existe una relación significativa entre la atención y el puntaje del sub test VI-A-3 de la prueba de comprensión lectora (nivel crítico de la lectura) en los estudiantes de la muestra.
5. No existe una relación estadísticamente significativa entre la atención y el sub test VI-A-4 (evalúa la comprensión del soporte estructural del texto) del CLP 6-A en los participantes
6. No existe una relación estadísticamente significativa entre la atención y el sub test VI-A-5 (evalúa la capacidad para ordenar los principales hechos del texto) de la prueba de comprensión lectora en los estudiantes de la muestra.

7. No existe una relación estadísticamente significativa entre la atención y el sub test VI-A-6 (evalúa la comprensión de aspectos globales) del CLP 6-A en los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de Los Olivos.

## **RECOMENDACIONES**

Se pueden plantear las siguientes recomendaciones:

1. Realizar otros estudios acerca de la relación entre la atención y la comprensión lectora con muestras del mismo grado de estudio y con otros grados de estudio.
2. Investigar sobre la relación entre la atención, la comprensión lectora y otras variables como las estrategias de aprendizaje, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el rendimiento escolar.
3. Capacitar a los docentes para que puedan elaborar y aplicar programas preventivos y de intervención para mejorar la atención de los estudiantes y así ayudar a que mejoren su comprensión lectora.
4. Sensibilizar y capacitar a los padres en el manejo de técnicas para mejorar la atención de sus hijos, de tal manera que puedan complementar en casa el trabajo que realiza el docente en el aula.
5. Capacitar a los docentes para que puedan elaborar y aplicar programas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, poniendo énfasis en el aprendizaje activo, a través del cual el maestro cumple el rol de facilitador, en la medida que ayude a los alumnos a realizar un proceso constructivo, desarrollando en ellos estrategias metacognitivas.
6. Es necesario fomentar la metacognición en el aula, a través de una reflexión acerca de cómo cada uno va llegando a su propio conocimiento, en el cual los estudiantes deban discutir con respecto a sus propios procesos cognitivos y conocer su propio aprendizaje.

7. Sensibilizar a los padres de familia acerca de la importancia de su compromiso y colaboración en hacer de sus hijos mejores lectores, iniciándolos en la lectura desde muy pequeños, ya sea contándoles cuentos o practicando esta actividad en casa. El beneficio de leer cuentos en voz alta, permite al niño aprender a identificar letras, palabras y enriquecer su vocabulario expresivo.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, Enero-Diciembre, 207-223.
- Alonso-Tapia, J. (2005). *Claves para la enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Revisado en Revista de Educación.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Millicic, N. (1991). *Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 8 niveles de lectura*. Madrid: CEPE.
- Altez, Z. (1993). *Efectos del Programa de Comprensión Lectora N° 2 de Mabel Condemarin para mejorar el nivel de las Habilidades Lingüísticas de Comprensión Lectora en alumnos del 4° Grado de Educación Primaria*. (Tesis para optar el título de Licenciada en Educación, con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Anderson, R. y Pearson, D. (1984). *A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension*. USA: University of Illinois.
- Arboleda, J.C. (2005). *Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognitivas y socioafectivas*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Astolfi, J. (2004) *El error: Un medio para enseñar*. Biblioteca para la actualización del Magisterio. México.
- Bazán, Z. (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.* (Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.

Ballesteros, S. (2002) *Procesos psicológicos básicos*. Universidad interamericana para el desarrollo. Consultado en [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md1/ADI/PB/PB01/PBPP01Lectura1.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md1/ADI/PB/PB01/PBPP01Lectura1.pdf)

Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.

Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir?. Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren Nuevos caminos en la escuela.* 1ª. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Carrada, M. e Ison, M. (2013). La eficacia atencional. Un estudio normativo en niños escolarizados de Mendoza. *PSIENCIA Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 63-73. Consultado en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282016000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282016000100007)

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, Universidad Autónoma de Madrid, 32, 113-132.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós

Condemarin, M. (1997). *Lectura temprana*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Condemarin, M. (1992). *Comprensión de Lectura*. Santiago de Chile: Editorial Andrés

Bello.

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura*. España. s/e

Dávila, J (2010). *Atención y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de Primaria de una Institución Educativa en Ventanilla-Callao*.(Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., y Alonso-Quecuty, M.L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2007). *Pruebas Psicopedagógicas Adaptadas en Percepción, Razonamiento Matemático, Comprensión Lectora y Atención*. Lima: Editorial Hozlo SRL.

Delgado, A., Ecurra, L. y Torres W. (2009). *Adaptación psicométrica del d2 Test de atención*. Lima: editorial Hozlo S.R.L.

Delgado, A., Ecurra, L. y Torres W. (2009). *Adaptación psicométrica de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de 6º grado de Primaria – Forma B (en prensa)*

Delgado, A. (2007). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria*. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 10

Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Dubois, M. E. (1991). El proceso de Lectura de la Teoría a la Práctica. *Capital Federal: Laborde Editor*.
- Dubois, M. E. (1997). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. *Lectura y Vida*. Año 18, N° 2.
- Ehri, L. (1992). *Reconceptualizar el desarrollo de la lectura de las palabras de vista y su relación con la decodificación*. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elorza, H. (1987). *Estadística para ciencias del comportamiento*. México, D.F.: Harla.
- Escobar, R. (2002). *Metodología de la Enseñanza del Español*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Escurra, M. (2003). *Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima*. Persona Lima Persona 6, 99 – 134.
- Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.  
Consultado en Intervención Psicoeducativa.  
<http://www.uv.es/~marcor/Docencia/MAPACO.HTM>
- Frith, U. (1985). *Un marco del Desarrollo de la dislexia*. Londres: Erbaum.
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Mayo – Agosto, 187-202.
- Funes, J. y Lupianñez, J. (2003). *La teoría atencional de Posner*. *Psicothema*.  
Consultado en <http://www.psicothema.com/pdf/1055.pdf>
- García-Sevilla, J. (1997). *Psicología de la Atención*. Madrid: Síntesis
- García Madruga, J., Eloúsa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.

- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, M. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI
- Gross, R. (2012). *Psicología: La ciencia de la mente y la conducta*. España: Manual Moderno.
- Gough, P., Juel, C., y Griffith, P. (1992). *Reading, spelling, and the orthographic cipher*. In P.B. Gough, L.C. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*, (pp. 35-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutiérrez, H., Aguilar, M., y Díaz, L., (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco CPU. *Revista de Investigación Educativa*. México: McGraw-Hill.
- Harris, T. y Hodges, R. (1981). *A dictionary of reading and related terms*. Newark DE: International Reading Association. Consultado en Reading Horizons 36. [http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1313&context=reading\\_horizons](http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1313&context=reading_horizons)
- Hernández, R., Fernández, D. y Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Education.
- Huey, B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press
- Hurtado, R., Serna D. y Sierra L. (2001). *Lectura con sentido: Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual*. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Ison, M., Korzeniowski, C. (2016). *El Rol de la Atención y Percepción Viso-Espacial en el Desempeño Lector en la Mediana Infancia*. *Psyche*, 1-13. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96745598007> ISSN 0717-0297
- Janin, B. (2002a). *El aprendizaje y los trastornos de atención, memoria y elaboración*, Actualidad Psicológica 282, Buenos Aires.
- Janin, B. (2002b). *¿Fracaso escolar por dificultades en la atención o la falta de memoria?* En colección Ensayos y Experiencias N° 43, Buenos Aires: Novedades Educativas
- Johnston, W.A. & Dark, V. (1982). Selective attention. *Annual Review of Psychology*. Consultado en <http://www.mailxmail.com/curso-disfuncion-atencion-ninos-adolescentes/concepto-atencion>

Kahneman, D. (1997). *Atención y esfuerzo*. España. Editorial B. Nueva.

Kieffer, M. J. Vukovic, R. K., y Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333-348. Consultado en:  
[https://www.research.net/publication/250689213\\_Roles\\_of\\_Attention\\_shifting\\_and\\_Inhibitory\\_Control\\_in\\_Fourth\\_Grade\\_Reading\\_Comprehension](https://www.research.net/publication/250689213_Roles_of_Attention_shifting_and_Inhibitory_Control_in_Fourth_Grade_Reading_Comprehension).

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). *Toward a Model of Text Comprehension and Production*. En *Psychological Review*. 85(5), 363–394.

Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6(4).

Luria, A. (1986). *Atención y Memoria*. España: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Madero, I. y Gómez L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56) 113-139.

Martín López, E. (2006). *Aptitudes musicales y atención en niños entre diez y doce años*. (Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor). Universidad de Extremadura. Badajoz, España.

Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. Consultado en *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>

Millán N., (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias sociales*. Nro. 16, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua castellana*. Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- Miranda-Casas A, Fernández MI, Robledo P, García-Castellar R. Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/ hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista Neurológica* 2010; 50 (Supl 3)
- Morton, J. (1989). Un conteo de la información – procesamiento de adquisición de la lectura. En A. Galaburda A. (ed.), *From Reading to neurons* (pp. 43-66). Cambridge, MA: MIT Press.
- Myers, D. (2007). *Psicología*. México: Editorial Médica Panamericana
- Papalia, D. (1994) *Psicología*. s/p. Editorial McGraw-Hill.
- Parodi, Giovanni (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba. ISBN: 950-23-1430-1.
- Pearson, P.D. y Tierney, R. (1984). *Becoming readers in a complex society*. Eighty-third yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Pedraja L., Campos S. y García Sevilla. (2000) *Una aproximación a la psicología de la atención en su desarrollo contemporáneo*. *Revista de Historia de la Psicología*. 21
- Petersen, S. y Posner, M. (2012). *The Attention System of the Human Brain: 20 Years After*. Consultado en The Annual Review of Neuroscience.
- Pinzás, J. (2002). *Nuevas concepciones sobre la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Portellano Pérez, J. A. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia: entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas*. Madrid, España: Somos.

- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2014). *Attention to learning of school subjects*. Trends in Neuroscience and Education, 3, 14-17, doi:10.1016/j.tine.2014.02.003
- Quintana, H. (2010). *Didáctica de la comprensión lectora*. Cataño, Puerto Rico: Ediciones SM.
- Rey, A. (1999). REY. *Test de Copia y de Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas*. Madrid, España: TEA.
- Ríos, M., Muñoz, J. y Nuria, P. (2007). Alteraciones de la atención tras daño cerebral traumático: evaluación y rehabilitación. *Revista de Neurología*. 44. Consultado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>.
- Roméu, A. (2002). *Metodología de la Enseñanza del Español*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Rumelhart, D.E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*, en Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Editorial Lawrence Erlbaum
- Sánchez, H. y Reyes, C (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima, Perú: Editorial Visión Universitaria.
- Sánchez, H. y Reyes, C (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima, Perú: Editorial Visión Universitaria.
- Santos, J.L. (2011). *Aproximación a los problemas de atención en la edad escolar a partir de la evaluación neuropsicológica y su relación con el trastorno de aprendizaje del cálculo. Orientación de programas de intervención educativa*. (Tesis doctoral para optar al grado de Doctor). Universidad de León. España
- Seisdedos, N. (2002). *d2 Test de Atención*. Manual. Madrid: TEA Ediciones S.A.



- Serafini, M. (1991). *Cómo se estudia: La organización del trabajo intelectual*. Barcelona, España. Editorial Paidós Ibérica
- Shannon, Claude (1949). *Communication theory of secrecy systems*. *Bell System Technical Journal* 28 (656-715).
- Smith, F. (1978). *Comprehension and Learning*, New York: Holt Rinehart and Winston.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. 12 ed. Barcelona, España: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Sohlberg, M. y Mateer, K. (2001). Introducción a los procesos atencionales: Modelo clínico de atención. *Revista de Psicología*  
[http://www.ugr.es/~setchift/docs/introduccion\\_procesos\\_atencionales.pdf](http://www.ugr.es/~setchift/docs/introduccion_procesos_atencionales.pdf)
- Thurstone, L. y Yela, M. (2012). *CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias-Revisado*. Madrid, España: TEA
- Trahtemberg, L. (2010) *Perú en las pruebas PISA 2009*, Consultado en <http://www.trahtemberg.com/articulos/1684-peru-en-las-pruebas-pisa-2009>.
- Tudela, P. (1992) *Atención*. En J.L Fernández Trespalacios y P. Tudela Garmendía (Coords). *Atención y percepción*. Madrid: Alhambra (Vol. 3 del Tratado de Psicología General editado por J. Mayor y J.L Pinillos)
- Ubillús, D. (2017) *Comprensión Lectora y Atención en niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana*. (Tesis para optar el Grado de Maestra en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje) Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.

- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 10-11. Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú
- Vallés, A. (1998). *La Comprensión Lectora*. Valencia, España: Editorial Promolibro.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic Press.
- Varela V. et al. (2016). Memoria de Trabajo y Comprensión Lectora en niños de tercero a quinto grado de Primaria con trastornos por déficit atencional/hiperactividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Colombia. 12.
- Zuluaga, J.B. (2007). *Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención*. (Tesis para optar el Grado de Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud) Universidad de Manizales, Bogotá - Colombia.
- Yepes, M. (2011). *Nivel de comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado según tipo de institución educativa estatal y particular*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú.