

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA  
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRIA EN PSICOLOGIA CON MENCIÓN EN  
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



COMPARACIÓN DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN  
LOS NIÑOS DE 4° GRADO DE PRIMARIA CON Y SIN TDAH

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología  
con Mención en Problemas de Aprendizaje

AUTORA: BACH. BEATRIZ GUADALUPE ESQUIAGOLA APAZA  
ASESOR: DR. WILLIAM TORRES ACUÑA

LIMA – PERÚ  
2017

***Dedicatoria***

*La presente investigación la dedico a Dios por proveerme de mucha fuerza espiritual, a los profesionales relacionados con la hermosa tarea de orientar y educar a nuestra sociedad.*

*A mi esposo y a mis hijos, hermosa familia, por su apoyo incondicional en beneficio del presente estudio.*

***Reconocimiento***

*A mi asesor, el Dr. William Torres Acuña,  
Asimismo, a los participantes que me  
permitieron obtener los datos.*

## RESUMEN

La investigación fue un estudio de diseño descriptivo sobre los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de primaria de un centro de diagnóstico, en el distrito de San Borja y de una institución educativa no estatal, en el distrito de Chorrillos. La muestra fue de 40 niños y niñas, entre 9 y 10 años. El instrumento que se utilizó fue la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva ACL-4, forma B, de autores Alliende, Condemarin, Milicic y adaptada por Ana Delgado y otros (2003). Según procesamiento de datos, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre ambos grupos, a favor de los estudiantes con TDAH, es decir, los estudiantes con TDAH presentaron mejores niveles de comprensión lectora que los estudiantes sin este trastorno.

**Palabras claves:** Comprensión lectora, cuarto grado de primaria, niños con TDAH, niños sin TDAH.

# INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado de su interacción con el texto. El determinar el nivel de comprensión lectora en los niños, permitirá detectar a aquellos que tienen una deficiente o una inadecuada comprensión lectora, que será la causa de sus problemas de rendimiento escolar y determinar deficiencias puntuales y específicas. Así mismo permitirá al profesional corregir estas deficiencias, y por ende el educando superara las mismas y mejorará su rendimiento escolar, que también se verá reflejado en un mejor estado de ánimo.

En el Perú con la aplicación de la prueba de Program for International Student Assessment (PISA), en el año 2002, esta concepción cobra gran importancia al conocerse los bajos puntajes obtenidos por nuestros alumnos “En promedio, los estudiantes del Perú según PISA 2000 sacaron el puntaje más bajo de 43 países participantes” (Armúa, Fernández y Sánchez, 2007, p.67) para mejorar los niveles de comprensión lectora, el Ministerio de Educación ha diseñado estrategias, las cuales se están ejecutando en las diferentes instituciones educativas, con el fin de que los resultados obtenidos se reviertan en las últimas evaluaciones internacionales.

En la última evaluación PISA (2015a), de un total de 70 países participantes, el Perú está ubicado en el puesto 64, lo que indica un puesto mejor en comparación a la prueba del 2012. En ese año, nuestro país quedó en la última posición de los 65 evaluados. En comprensión lectora subimos de 384 obtenidos en el 2012 a 398, es decir, 14 puntos, llegando a ubicarnos en el puesto 63 de la lista y posicionándonos como el quinto país que más ha crecido en el área, Con estos resultados, podemos observar que el nivel de los escolares peruanos mejoró en los últimos tres años, siendo es el país que más ha crecido en América Latina, pero a pesar de esta mejoría, el Perú sigue ubicado en los últimos puestos de la lista.

Por otro lado, los niños con déficit de atención presentan dificultades para concentrarse y comprender los textos escritos, por lo cual, se realizó el presente estudio, con el cual se propone conocer el nivel de comprensión Lectora, de los niños de cuarto grado de primaria con y sin el Trastorno por déficit de la atención con hiperactividad de un centro de Diagnóstico y de una institución educativa no estatal, evaluar los resultados, proponer un plan de mejora de las deficiencias encontradas, y de esta manera elevar el nivel de comprensión lectora de estos alumnos.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	4
INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	8
1.1 Formulación del problema .....	8
1.2. Justificación del estudio.....	11
1.3. Antecedentes relacionados con el tema .....	11
1.4. Presentación de objetivos generales y específicos.....	16
1.5. Limitaciones del estudio .....	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	17
2.1. Bases teóricas relacionadas al tema.....	17
2.2. Definición de términos usados.....	36
2.3. Hipótesis .....	36
2.4. Variables .....	37
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	38
3.1. Nivel y tipo de investigación .....	38
3.2. Diseño de investigación.....	39
3.3. Población y muestra.....	39
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	40
3.5. Procedimiento recolección de datos .....	46
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	46
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	48
4.1. Resultados .....	48
4.2. Análisis de los resultados.....	58
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	61
Conclusiones .....	61
Recomendaciones .....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	63
ANEXOS .....	77

# CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

## 1.1 Formulación del problema

Según Anderson y Pearson (1984) la comprensión lectora es un proceso mediante el cual el lector elabora significados en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega durante la lectura, depende mucho de sus experiencias almacenadas, las cuales entran en juego cuando se decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La comprensión consiste en elaborar el significado con el fin de aprender las ideas relevantes del texto y así relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Es un proceso en el cual el lector interactúa con el texto. Sin darle importancia a lo amplio o breve del párrafo, el proceso se da continuamente de la misma forma. Comprender quiere decir, tomar en consideración las sugerencias y guías del propio texto sobre cómo ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas.

Así mismo, en la publicación de los últimos resultados de la evaluación del programa PISA para el año 2015, nuestros alumnos lograron mejoras estadísticamente significativas en las pruebas de las áreas de Ciencia, Matemática y Lectura. Participaron un total de 6,971 estudiantes, lo que indica que fueron 936 estudiantes más de los que participaron en el año 2012. Asimismo, el 100% lo hizo utilizando el computador para realizar la prueba. Del total de estudiantes evaluados, el 71% asisten a escuelas públicas y el 29% asisten a escuelas privadas. Los estudiantes peruanos progresaron más en Ciencia y en Lectura, ya que el puntaje obtenido subió respecto de PISA 2009 en 28 puntos. En matemática los estudiantes subieron 22 puntos. Cabe señalar que de los 72 países participantes en el programa PISA (2015b), Perú fue el cuarto país que creció más en Ciencia, el quinto en Lectura y el sexto en Matemática.

Ciertamente aún continuamos en el tercio inferior de los países evaluados, pero tenemos que reconocer que se han producido mejoras que no solo se deben al trabajo de la presente administración gubernamental y la precedente. El proceso educativo es de largo plazo. Por lo cual, en estos logros obtenidos, hay



una aporte además, de aquellos que gobernaron desde el momento que esta generación surgió.

Se han hecho estudios en comprensión lectora en diversos países. Así, por ejemplo en España, se investigaron sobre las deficiencias en las habilidades básicas y esenciales para un apropiado proceso de aprendizaje como lo es la expresión escrita y la habilidad en comprensión lectora, con la finalidad de poder elaborar modelos importantes o estratégicos para mejorar la competencia comprensiva y expresiva de los estudiantes (Hernández, 2001).

En Argentina, se desarrolló una investigación sobre estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes universitarios de carreras distintas a nivel de licenciatura en la comprensión de un texto expositivo (Maturano, Soliveres y Macías, 2002).

A nivel mundial, la crisis sobre la comprensión de lectura persiste, como ejemplo podemos citar lo planteado por Mariana Alvarado (2008, p.135) en México: “En la práctica docente de grado y principalmente en el marco de las clases ofrecidas en los primeros años, nos hemos encontrado con un problema altamente significativo como para que pase desapercibido: los/las alumnos/as ingresan a la universidad con escasas habilidades de comprensión lectora”.

Ramos, Bosch, Nogueira, Castells, Escuder y Casas (2005), manifiestan que el trastorno por déficit de atención (TDAH) es el trastorno psiquiátrico más habitual en la infancia. Actualmente, hay evidencias de que es un trastorno del neurodesarrollo con una base biológica clara, en el que los elementos genéticos y ambientales se combinan en un porcentaje vagamente establecido. Se habla de un trastorno que se inicia en la infancia, alrededor de la edad de 6 años, que se propaga a lo largo de la adolescencia y se mantiene en muchos casos hasta la edad adulta.

Es un diagnóstico que, en sí mismo no es grave, pero que trae ligados o asociados un gran número de problemas y consecuencias que sí lo pueden ser de gravedad. Por tal motivo, es verdaderamente importante que realicemos un buen diagnóstico a tiempo y que se proporcione un tratamiento adecuado para la persona afectada (Ramos et al., 2005).

Según cifras del Instituto Nacional de Ciencias Neurológicas (INCN, 2012) del Perú, en el servicio de neuropsiquiatría el 78.33% del total de pacientes atendidos

por TDAH, son varones y sólo un 21.67% mujeres, declaró la neuróloga Myriam Velarde Incháustegui. En los últimos 15 años en el INCN se han diagnosticado cerca de 11 mil casos de TDAH, lo cual parece indicar que el número de pacientes estaría en incremento.

Las dificultades de lectura en niños con TDAH se presentan por su falta de atención e impulsividad. Miranda, García y Jara (2001) en un estudio exploratorio que realizó con 36 niños, 12 del grupo control, 12 con TDAH con predominio de la inatención y 12 con TDAH combinado, grupos a los que se les valoró el rendimiento lector, evidenció que los niños que tenían TDAH del tipo combinado reflejaron un rendimiento lector más bajo que el grupo normal; asimismo, aquellos niños en los que predominaba la inatención evidenciaron un porcentaje más alto de dificultades en relación a la velocidad y la comprensión lectora que los otros grupos.

Estos niños tienen claro lo que deben hacer en una situación de estudio, cuentan con la capacidad de utilizar estrategias, pero no demuestran esfuerzo. Miranda et al. (1998) indica que el déficit se encuentra en la autorregulación y motivación, ya que estos estudiantes realizan adecuadamente actividades de memoria cuando los materiales están bien estructurados y no les exigen que empleen estrategias de organización.

La literatura internacional sobre este tema es amplia, pero en nuestra realidad, aún hay mucho camino por avanzar y muchas investigaciones por realizar en el plano pedagógico, para conocer qué medidas se deben aplicar para motivar la lectura en los estudiantes con TDAH; y en el plano psicológico para saber qué estrategias de intervención se pueden establecer con estos estudiantes.

La cantidad de estudiantes con TDAH no es muy elevada, pero se ha vuelto cada vez más frecuente y por esto se estimó importante determinar los niveles de comprensión lectora en alumnos que presentan el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

De acuerdo a las consideraciones expuestas, el problema fue planteado con la siguiente interrogante:

¿Difiere el nivel de comprensión lectora de los niños con y sin TDAH del cuarto grado de primaria?

## **1.2. Justificación del estudio**

El actual trabajo de investigación obedeció a la necesidad actual de comunicarse en forma adecuada, lo cual tiene en consideración entre sus principales componentes a la comprensión lectora, la cual es una habilidad que todos los seres humanos tenemos que desarrollar desde que nacemos y a lo largo de nuestra vida, es necesario por las exigencias de la actual sociedad globalizada que nos empuja a aprender y desaprender continuamente a través de la información oral y escrita que transmiten los diferentes medios de comunicación.

Por otro lado, como se sabe, los niños con déficit de atención presentan dificultades para concentrarse y comprender los textos escritos, por lo cual se realizó este estudio.

El haber realizado esta investigación en los niños de cuarto de primaria, permitió comparar el nivel de comprensión lectora de estos niños, y de esta manera, contribuyó a mejorar estrategias de prevención e intervención, previamente propuestas, para disminuir los problemas de lectura, además de alcanzar información que ayude a desarrollar programas o terapias dirigidos a optimizar el rendimiento académico de los niños con este tipo de problemas, contribuyendo, de esta manera, a la práctica profesional del educador y psicólogo. Desde el punto de vista teórico es importante, pues contribuyó con un enfoque metodológico que permitió incrementar y profundizar el conocimiento respectivo sobre el tema, además de ser una base para futuras investigaciones vinculadas al tema.

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

### **Investigaciones internacionales**

Una investigación de gran importancia es la de Morales (1997), realizada en alumnos de quinto y sexto grado de primaria. Este trabajo se basó en el estudio del nivel de comprensión lectora alcanzada por estos alumnos, específicamente en relación a la realización de inferencias y al conocimiento del propio desempeño, es decir, a la meta cognición.

Esta tesis resulta interesante porque representa, una continuación del trabajo realizado por Pinzas (1993), en el cual se examinó la capacidad metacognitiva en niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria pertenecientes a tres tipos de colegio (estatal, privado pequeño, privado grande).

Los resultados de la investigación realizada por Morales (1997) mostraron entre otras cosas, que en el nivel socio- económico medio existen más niños que presentan un conocimiento real sobre su rendimiento, lo cual puede deberse a una enseñanza más flexible en sus centros educativos que incentiva la expresión de sus opiniones. De manera contraria, la instrucción en colegios estatales suele conservar características tradicionales donde el alumno tiende a ser más pasivo.

La tesis realizada por Anaya (2002), se basa principalmente en una propuesta de trabajo que parte de la premisa de que la comprensión de un texto en alumnos de primer grado de primaria que se centra en la identificación de la idea principal del mismo. Por lo cual considera que la enseñanza de estrategias que permitan identificar la idea central de un texto, posibilitará el logro de una adecuada comprensión lectora en los niños de este grado de estudios.

En un artículo de La Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, en el ámbito escolar, las dificultades de aprendizaje más relevante en los niños con TDAH están relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, siendo los problemas más significativos como factor pronóstico en el aprendizaje escolar, las lectoras (DAL). Respecto al tema, Orjales (2004) menciona que los niños con TDAH que tienen problemas de lectura presentan las siguientes características: calificaciones

- Realizan en forma habitual, omisiones en la lectura, evitan palabras o letras y cambian unas letras por otras.
- Su comprensión lectora es deficiente, presentan problemas en la comprensión de textos largos a pesar de no tener calificaciones bajas en vocabulario. Por su impulsividad y los problemas de atención suelen saltarse palabras e interpretan mal el contenido de la lectura. De esta forma en la comprensión de las indicaciones escritas, el

niño hace la tarea de acuerdo a la información que logró retener, tomando solo algunas variables en la ejecución de tareas.

Miranda, Soriano y García (2006) afirman que los problemas de comprensión de textos en los niños con TDAH usando tareas con diferentes demandas, ha sido otro objetivo donde niños con TDAH y niños sin TDAH, cuerdos en edad, inteligencia y reconocimiento de palabras, realizaron tareas de comprensión literal, comprensión inferencial y ordenación de fragmentos.

Los resultados revelaron que los dos grupos no discordaban ni en comprensión literal ni en comprensión inferencial. No obstante, los niños con TDAH evidenciaron un rendimiento significativamente inferior a los normales en la tarea de ordenación de fragmentos, que requiere en gran medida de la aplicación de habilidades de autorregulación para organizar la información, además del mantenimiento del esfuerzo.

Los hallazgos sugieren que los déficits observados en la comprensión de textos en los niños con TDAH podrían reflejar deficiencias en los procesos ejecutivos, que afectan a la organización de la información.

Miranda, Fernández, Robledo y García (2010) analizaron la comprensión de textos en estudiantes con déficit de atención con hiperactividad para examinar la contribución de la fluidez verbal, la fluidez en la lectura y las funciones ejecutivas como predictoras de los procesos mentales en la comprensión de textos.

Para la investigación, evaluaron a 42 estudiantes valencianos (40 varones y dos mujeres), entre los 12 y 16 años de edad, usando una batería para medir los procesos cognitivos y lectores que incluyó el subtes de comprensión lectora del PROLEC-SE, el subtes de inteligencia de Weshler, el test de amplitud de memoria visual de Katakana, entre otros.

Los resultados, mostraron que la fluidez verbal fue la mejor predictora de la comprensión de textos, así como las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, atención y mecanismo de supresión) también colaboraron con la comprensión.

## **Investigaciones nacionales**

La investigación realizada por Carreño (2000) se basa en el estudio del rendimiento en la comprensión lectora a nivel literal e inferencial de alumnos de escuelas estatales que se encontraban culminando primaria, provenientes de diferentes departamentos del Perú.

Una de las conclusiones que plantea, es la poca importancia que se le da a la enseñanza de destrezas y estrategias lectoras a partir del tercer grado de primaria privilegiando la lectura oral en el aula de clases.

Asimismo, comprobó que existe un mejor desarrollo de la comprensión literal, lo cual puede deberse a que este tipo de habilidad es la que más se estimula al interior de las escuelas dejando de lado habilidades superiores que exigen un papel activo por parte del lector.

Por otro lado, constató que existe una diferencia significativa en el rendimiento según el área geográfica y el tipo de escuela. Así, por ejemplo, los alumnos de las zonas rurales y escuelas poli docentes obtuvieron un mejor rendimiento que los de las escuelas multigrado. Sin embargo, los de las zonas urbanas consiguieron mejores resultados con relación a los dos grupos anteriores.

Según Carreño (2000), se le debe dar una mayor importancia a la formación y capacitación continua de los docentes que les permitan interiorizar las nuevas concepciones de la lectura, a fin de aplicarlas primero a su propio proceso lector para luego trasladar estos conocimientos a la enseñanza en el aula de clases.

El estudio realizado por Bazán (2001) tuvo como propósito establecer la relación entre la capacidad atención-concentración y el nivel de comprensión lectora en 1265 niños y niñas de cuarto y quinto grado de primaria de centros educativos estatales del distrito de la Molina.

Se aplicó el test de E. Toulouse y H. Pieron, para medir el nivel de atención-concentración y la prueba CLP formas paralelas para determinar el nivel de comprensión lectora, llegando a las siguientes conclusiones: Se encontró relación entre los niveles de atención-concentración y de comprensión lectora en los alumnos, determinándose que a menor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de

comprensión lectora baja y a mayor nivel de atención y concentración mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión alta. Así, también se halló que los alumnos, en la capacidad de atención-concentración, presentaron un progresivo aumento de los resultados a medida que transcurre el grado escolar y los niños, en sus niveles de comprensión lectora, presentaron mejores resultados que las niñas.

Así mismo, la tesis realizada por Bravo (2005) se basó en identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que usan los alumnos de primer año de secundaria para mejorar su comprensión lectora. Este estudio se realizó en el distrito de San Martín de Porres y llegó a la conclusión de que los alumnos utilizan estas estrategias de manera muy limitada y que definitivamente requieren un replanteamiento de la programación curricular, siendo absolutamente necesario que todas las áreas de aprendizaje participen en el desarrollo de esta habilidad, resultando también de suma importancia el rol de los padres como mediadores de los aprendizajes de sus hijos.

La tesis realizada por García (2010) tuvo como propósito comparar los niveles de comprensión lectora en estudiantes con y sin déficit de atención con hiperactividad (TDAH). El estudio fue de tipo descriptivo comparativo, con una muestra de 44 estudiantes (22 con TDAH y 22 sin TDAH) entre varones y mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y

14 años, de primer grado de secundaria de tres instituciones educativas públicas del Callao. Se utilizó la adaptación de la escala EDAH realizada por Farré y Narbona (2000) para identificar la muestra y el test de Comprensión de Lectura de Tapia (1982), ambos instrumentos adaptados en Lima.

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comprensión lectora entre ambos grupos, a favor de los estudiantes sin TDAH, es decir, los estudiantes sin TDAH presentaron mejores niveles de comprensión lectora que los estudiantes afectados por dicho trastorno.

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

### **Objetivo General:**

- Comparar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria con y sin TDAH de un centro de diagnóstico de San Borja y de una institución educativa no estatal de Chorrillos.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria de un centro de diagnóstico con TDAH.
- Identificar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria de una institución educativa no estatal sin TDAH.
- Comparar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria con y sin TDAH de un centro de diagnóstico y de una institución educativa no estatal, de acuerdo a los rangos, las frecuencias y porcentajes.

## **1.5. Limitaciones del estudio**

La investigación se llevó a cabo en los niños de cuarto grado de primaria de un centro de diagnóstico de San Borja y de una institución educativa no estatal de Chorrillos, y debido a que en la selección de la muestra se aplicó un muestreo no probabilístico, los resultados solo serán generalizables a poblaciones similares de donde se extrajo la muestra.



# CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

## 2.1. Bases teóricas relacionadas al tema

### Lectura

#### Concepto

Alliende y Condemarín (1994) señalan que la lectura, fundamentalmente, es el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Para aquellos que disfrutan la lectura, constituye una experiencia muy gratificante que los lleva a mundos de conocimientos, brinda sabiduría, da la facultad de conectarse con autores y personajes literarios que nunca conocerían personalmente y adueñarse de los testimonios brindados por otras personas, tiempos y lugares. Además afirma que para leer se requiere de un aprendizaje constante de nuevas técnicas de lectura, vocabulario y nuevas estructuras gramaticales, es decir, se necesita el dominio de habilidades lectoras más complejas.

Mendoza (1999) afirma que leer es más que decodificar signos de un sistema lingüístico, ya que la lectura va mucho más allá, pues en ella se da una relación muy estrecha entre el texto y el lector en el que éste último tiene los conocimientos previos como sus ideas y valores culturales, altamente importantes en el proceso de construcción de significados.

Vidal y Manjón (2000) refieren que leer es descifrar unos signos gráficos y sacar de ellos un pensamiento. Esto es transformar un mensaje escrito en sonoro, disponer de un medio de comunicación con los demás. Su aprendizaje es un proceso complicado en el que intervienen factores lingüísticos y cognitivos que son imprescindibles para que éste se lleve a cabo de forma correcta. Esta claro entonces, que preparar al niño en el aprendizaje del factor lingüístico, implica inicialmente comprender

mensajes orales para luego entender con mayor facilidad los mensajes escritos. Y el factor cognitivo que conlleva a potenciar la memoria operativa del niño para ayudarlo a entender oraciones cortas y largas.

Pinzás (2001) afirma que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el lector se acerca al texto buscando entender un mensaje y en ese proceso ejecuta otras acciones como predecir, anticipar y desarrollar expectativas en relación a cuál va a ser el mensaje. Se puede decir entonces que la lectura es un proceso que lo inicia el lector que se aproxima a un mensaje para ser decodificado, y que en este punto se activan otras actividades cognitivas complementarias.

### **Proceso de la lectura**

Para Solé (2006) la lectura tiene subprocesos, que se comprenden como etapas del proceso lector, en un primer momento, se da la preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en un segundo momento, la actividad misma, que comprende el empleo de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento, la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para resumir, generalizar y transferir dichos significados.

Solé (2006) divide el proceso en tres subprocesos a saber, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, los cuales se describen a continuación.

Antes de la lectura: En todo proceso interactivo, primero se debe idear las condiciones necesarias, en este caso, lo referente al carácter afectivo. Es decir que el estado anímico de los interlocutores, cada uno en lo suyo: Uno que propone sus ideas (el texto), y el otro que brinda su conocimiento previo motivado por interés propio.

En resumen, esta es la dinámica de la lectura. En esta etapa y con las preparaciones o condiciones previas, se enriquece esta dinámica además con otros componentes sustantivos: el lenguaje,

las interrogantes , las hipótesis, los recuerdos evocados, la familiarización con el material escrito, la necesidad y el objetivo e interés del lector, no solamente del maestro.

Durante la lectura: Es importante que los estudiantes durante este momento, realicen una lectura de reconocimiento de manera individual, para habituarse con el contenido general del texto. Luego, se procede a leer en grupos de dos o pequeños grupos, para después intercambiar opiniones y conocimientos con la finalidad del propósito de la actividad lectora.

Sabiendo que el quehacer educativo, es una función integradora, éste viene a ser un gran momento para que los alumnos realicen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin estar dependiendo exclusivamente del docente. Esta muy claro que él, no es ajeno a la actividad. Las funciones del docente son concretas, el apoyo del docente a la actividad es de forma sistemática y constante.

Después de la lectura: Vigotsky (1979) en su enfoque socio-cultural, alega que la primera y segunda etapa del proceso dará lugar a un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. Dicha actividad instrumentalizará el lenguaje como una herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter ínter psicológico.

En esta etapa sigue vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando a los estudiantes les proponen la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. Estando el trabajo aquí más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; lo cual quiere decir que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico.

La experiencia con el lenguaje se convierte en conocimientos de carácter objetivo; los que se unen luego a los esquemas mentales del sujeto, para mostrarse posteriormente en su personalidad (formación integral). Entonces el fin supremo y significativo de todo aprendizaje, es eso, poder formar nuevas personas que razonen, que sean críticas, creativas, con normas de valoración propios al cambio.

## **Características diagnósticas del trastorno de la lectura según el DSM**

Según la American Psychiatric Association (2000), la característica esencial del trastorno de la lectura es un rendimiento en lectura (esto es, precisión, velocidad o comprensión de la lectura evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente) que se sitúa sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo (Criterio A).

La alteración de la lectura interfiere significativamente el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para la lectura (Criterio B). Si está presente un déficit sensorial, las dificultades en lectura exceden de las habitualmente asociadas a él (Criterio C). Si hay una enfermedad neurológica o médica o un déficit sensorial, deben codificarse en el Eje III.

En las personas con trastorno de la lectura (también denominado «dislexia»), la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión.

## **Comprensión lectora**

### **Concepto**

Condemarin (1997) la define como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito.

Se llama comprensión lectora a la captación literal de la información contenida de un texto, la deducción de ideas implícitas en el mismo, así como a la capacidad de reflexionar críticamente acerca de lo leído. De ahí la importancia de los conocimientos previos que posea el lector acerca del tema del texto que procederá a leer (Carreño,

2000).

Smith (1983) refiere que: “La información visual e información no visual son necesarias para poder leer, ya que la información visual es aportada por el texto y la no visual por quien lee, esto pone en juego la competencia lingüística, los conocimientos previos, el interés, con el propósito de obtener un significado. Afirma que cuando se lee se hace mucho más que relacionar letras con sonidos o que comprender palabras; lo que se hace en realidad es recoger ideas, imágenes, sensaciones” (p.12).

Vallés (1998) explica la comprensión lectora con un enfoque cognitivo, estimandola como un producto y como un proceso. De esta manera, comprendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este bien o producto se guarda en la memoria, la cual después se recordará al formularse preguntas sobre el material leído. En este enfoque, la memoria a largo plazo cobra un papel muy importante, y precisa el éxito que podría tener el lector. Dicho en otras palabras, el lector usa sus saberes previos con los cuales dará paso a un nuevo aprendizaje cuando interactúe con el texto, que vendría a ser el producto.

Asimismo, la comprensión lectora comprendida como proceso, se llevara a cabo en cuanto se recibe la información y en el que únicamente trabaja la memoria inmediata.

Pinzás (2007) denomina a la comprensión lectora como un proceso constructivo, interactivo, estratégico y meta cognitivo. Es constructivo porque en ella se da una preparación de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactivo ya que la información previa del lector y de la que brinda el texto se complementa en una elaboración de significados. Es estratégica porque cambia la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Y es metacognitiva porque controla los procesos de pensamiento para estar seguros de que la comprensión surja

sin problemas. Asimismo contempla que sus bases se construyen cada día desde la educación inicial por medio de estrategias atinadas como la lectura o interpretación de imágenes, preguntas y respuestas con las cuales se estimula a los niños mientras leen los cuentos.

### **Niveles de comprensión lectora**

Pinzás (2007) muestra como tipos o niveles de comprensión lectora: la comprensión literal, inferencial, y valorativa o crítica.

Comprensión literal: también llamada comprensión centrada en el texto, se trata de como entender bien lo que el texto claramente dice y poder evocarlo con precisión y corrección. Esto conlleva reconocer los hechos tal como son y como aparecen en la lectura. De tal forma, para estar seguro de haber comprendido el texto de manera literal puede usarse preguntas que ayuden en este tipo de comprensión.

Comprensión inferencial: asegura que es muy diferente de la comprensión literal. Se trata de establecer relaciones entre las partes del texto para deducir relaciones, información, conclusiones o determinados aspectos que no están escritos en él. Como resulta evidente, en la comprensión literal. Y no es posible si la comprensión literal es pobre. Aquí se puede plantear el cuán importante es el desarrollo de una buena comprensión literal como base para una comprensión inferencial.

La comprensión evaluativa o crítica: Aunque se considera un nivel propio de la educación secundaria, se indica que es una tarea del lector, pues se tiene que dar un juicio sobre el texto leído a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En tal caso se lee un texto para detectar las intenciones que tiene el autor y poder analizar sus argumentos.

### **Factores intervinientes en el proceso de la comprensión lectora**

La comprensión lectora además de depender de definiciones o modelos teóricos, asimismo es fundamental para comprenderla, examinar los factores que intervienen cuando se lleva a cabo este proceso mental no libre de aspectos motivacionales o emocionales y del estado físico, para esto se han considerado los siguientes factores:

- El objetivo de la lectura: Uno de los aspectos importantes que definirá cómo el lector abordará el texto y definitivamente, influirá en el nivel de comprensión que obtenga al final de la lectura, es lo que intenta alcanzar con ella, su interés al leer, esto dependerá de la estimación que le dé a la lectura, la cual estará en función de las metas que pretenda conseguir el lector o de sus intereses personales (Osoro, 2009).
- Los conocimientos del lector: Los conocimientos que el lector tiene son además un factor determinante en la comprensión de un texto, pues a considerables y variados conocimientos, el texto se enfocará con éxito. El lector necesita de una gran cantidad de conocimientos para poder relacionar la nueva con la antigua información (Osoro, 2009).
- El estado de ánimo: El proceso psíquico de la lectura puede verse como algo positivo o negativo, si el lector fracasa en la lectura sentirá rechazo hacia ella y la esquivará, por el contrario si es un lector exitoso tomará los libros con buen estado de ánimo porque se sentirá motivado para ello (Vallés, 2005).

### **Procesos cognitivos – lingüísticos**

Existe un acuerdo en considerar que los profesionales de la educación, en el nivel de educación primaria tienen la tarea de desarrollar las habilidades cognitivas y lingüísticas

consideradas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, según Blanco (2008), no obstante en gran parte de los casos no se logran tales propósitos por lo que se presentan muchos problemas para aprender a leer y escribir, incluso asistiendo a las escuelas.

De lo expuesto se concluye, que en la lectura de textos intervienen procesos cognitivos lingüísticos complicados que permiten acceder a su significado y sacar la información necesaria para su comprensión. Estos procesos según Vallés y Vallés (2006), son los siguientes:

#### 1. Acceso al léxico

También conocido como almacén léxico, viene a ser todo el conocimiento de palabras que se ha gravado en el cerebro. El acceso a este almacén léxico es casi rápido, sobre todo en las palabras que se utilizan con frecuencia y que facilitan el significado inmediato y que ayudan al lector tener una buena comprensión de lectura.

#### 2. Análisis sintáctico

Luego de acceder al léxico, se entra a las estructuras gramaticales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información incluida en el mensaje escrito. Estas relaciones gramaticales tienen que ver con el orden de las frases, estructura de la palabra, su función sintáctica, prefijos, sufijos, articulación fonética, etc. Todas estas señales están dirigidas a dar una sola interpretación global del significado, y por consiguiente una mejor comprensión del mensaje.

#### 3. Interpretación semántica

Luego de estas dos fases debe realizarse la representación de la información expresada en el texto, es decir, debe producirse la comprensión, la cual se puede conseguir mediante representaciones abstractas formadas por proposiciones que se han analizado, en el caso de



textos narrativos, los personajes y sus roles, las circunstancias el lugar y el tiempo.

En este proceso de interpretación semántica se realizarían inferencias, es decir, procesos cognitivos con los cuales el lector consigue nueva información del texto basándose en la interpretación de la lectura, estando de acuerdo con el contexto. Cuando se lee se realizan evocaciones, se verbalizan pensamientos, se producen regresiones, se ingresa al almacén de significados, etc. Asimismo al término de la lectura también se realizan evocaciones, verificaciones y contestaciones a cuestiones interpretativas de la lectura (Vallés y Vallés, 2006).

### **La comprensión de la lectura y su desafío**

La comprensión de lo que se lee no puede enfocarse como un fenómeno aparte. Forma parte del problema general de la comprensión, que se asocia con problemas tan globales como el de la comprensión que el hombre tiene de sí mismo y del mundo. La conciencia de lo que uno es y lo que uno sabe forman toda la vida consciente y cognoscitiva del hombre. El hombre se comprende a sí mismo y sabe algo, sólo gracias a un acontecimiento de comprensión. Según Condemarin (1992) afirma que la comprensión del lenguaje escrito es una de las formas más difíciles que asume el comprender. Tal es así, que toda lectura no llega a un ser vacío o en blanco, sino a un ser que tiene una base comprensiva en la que se debe incluir. Se afirma que la base comprensiva de cada ser humano es distinta, se tendría que llegar a la conclusión de que la comprensión de una lectura nunca será igual. Se mostrará siempre variada y subjetiva. Existe la probabilidad de que sea así. Pero junto a esta base comprensiva personal, existe la probabilidad en los seres humanos de usar un conjunto de categorías intersubjetivas que llegarían a ser el único medio de comunicación entre los

seres cuyas conciencias y cuyas comprensiones globales son distintas.

Según Alliende (2003) visto el problema de la comprensión de lectura desde este punto de vista, todos los esfuerzos que se realicen para producir una comprensión objetiva del texto escrito se van a chocar con el problema de las variaciones de la base comprensiva de cada ser humano y con el diverso desarrollo de las categorías intersubjetivas de comunicación. Esto se hace particularmente obvio en el caso de los niños: Dos niños educados en diferentes contextos, por ejemplo, sus habilidades o bases para la comprensión de un texto pueden ser muy diferentes, pero no obstante podrían tener el mismo grado de desarrollo respecto a las categorías intersubjetivas de comunicación. Por tanto solo en ese particular caso, puede que estén en la misma situación de comprensión. Perfectamente, entonces, para hacer crecer la capacidad de comprensión y también para medirla con provecho, se debe considerar estas dos variables.

Es decir, la correcta medida y entrenamiento de la capacidad comprensiva depende del conocimiento y del estado en que se encuentra el destinatario del texto. Hay algunos parámetros que pueden ser considerados para un grupo: edad cronológica, familiaridad con el texto, escolaridad, nivel socio-cultural del destinatario y otros parámetros a nivel personal como: experiencias, intereses, cociente intelectual, características físicas, etc.

Una lucha a fondo con el problema de la comprensión nos encamina a una serie de interrogaciones teóricas que durante largo tiempo han preocupado a pensadores y filósofos: ¿Qué significa saber algo? ¿Qué significa entender algo? ¿Qué significa conocer algo? (Alliende, 2003).

## **Modelos teóricos de la comprensión lectora**

Actualmente existen tres modelos teóricos de comprensión lectora que han sido aceptados y estudiados por interesados en la materia tales como Cassany (1998), Solé (2006) y Vallés (2005), entre otros, que según el enfoque teórico al que se unan consideran los modelos siguientes:

- Modelo Ascendente o Bottom up: Es un modelo que se centra en el texto, el cual explica que el lector entiende el texto cuando tiene la capacidad de decodificarlo en su totalidad, lo que quiere decir que empieza a decodificar el significado de las letras, luego las palabras, frases y así sucesivamente hasta lograr el entendimiento total de lo leído.

- Modelo Descendente o Top down: Este modelo está centrado en el lector y continúa el proceso inverso al anterior, aquí el lector utiliza sus conocimientos o saberes previos para plantear la hipótesis y observar en el texto para confirmarlas y realizar una interpretación, para este modelo, la comprensión de lectura se basa en un proceso de verificación de datos.

- Modelo Interactivo o Mixto: Este modelo explica que la comprensión lectora se logra cuando el lector usa sus saberes previos para interactuar con el texto y hacer el significado del mismo.

Antes de leer un texto, el lector tiene ideas o imágenes mentales sobre dicho texto que tiene almacenadas en su memoria a largo plazo (MLP), éstas permiten al lector realizar la hipótesis sobre lo que continuará leer y formulara objetivos de lectura. Una vez que el lector está frente al texto, capta información, que conservará en su memoria a corto plazo (MCP), la cual le va permitiendo descartar o confirmar las hipótesis planteadas en una primera vez y procesar la información.

El modelo interactivo se basa precisamente en formular hipótesis y confirmarlas o rechazarlas para procesar la

información que de lugar a un significado completo y estructurado del texto. Este modelo supone la presencia de un lector activo, un lector que le de un significado al texto, posiblemente muy diferente del significado que le pueda dar otro lector, sin que el texto deje de tener significado en sí mismo.

## **Trastorno por déficit de la atención (TDAH)**

### **Concepto**

Se llama así al síndrome que, aparte de imposibilitar la atención o concentración, va acompañado con impulsividad y con hiperactividad por parte del sujeto que lo presenta (Carreño, 2000).

El TDAH es un problema que se presenta mayormente en niños, en una proporción variable de hombre - mujer de 4 a 1, según estadísticas que se maneja en el Instituto Nacional de Ciencias Neurológicas (INCN, 2012).

El manual oficial que permite la definición más clara y aceptable de la comunidad científica es el DSM-V, el cual lo define, a partir de sus características y de la forma de diagnóstico, de la siguiente manera: los síntomas de este trastorno se presentan antes de los 12 años de edad, en dos o más ambientes simultáneamente (como la casa y el colegio, entre otros), afectando la actividad social, académica o laboral, y durante un mínimo de tiempo de 6 meses, en discordancia con el nivel de desarrollo de la persona (DSM-V -2013).

## **Tipos de trastorno de déficit de la atención con hiperactividad (TDAH)**

Según Ramos et al. (2005), no todos los individuos que padecen este trastorno tienen exactamente las mismas manifestaciones sintomáticas. Existen tres subgrupos de TDAH claramente diferenciados:

1. TDAH de tipo inatento. Estos pacientes presentan su sintomatología centrada en la esfera de las dificultades de atención y concentración.
2. TDAH de tipo hiperactivo/impulsivo. Estos pacientes presentan su sintomatología centrada en la hiperactividad motora.
3. TDAH de tipo combinado. Estos pacientes presentan ambos tipos de síntomas.

Por consiguiente no todos los niños con TDAH son hiperactivos. Los niños TDAH de tipo inatento no tienen problemas de hiperactividad o impulsividad, solo muestran síntomas de inatención: cometiendo errores por no prestar atención a los detalles, pierden la atención en tareas extensas, parece que no escucharan, tienen dificultad para seguir órdenes complejas, esquivan las acciones que requieren esfuerzo mental y con facilidad se distraen.

## **Síntomas principales que caracterizan el Trastorno de déficit de la atención (TDAH)**

Según Ramos et al. (2005), tanto en niños como en adultos, el TDAH se caracteriza por:

1. Dificultad de concentración y atención
2. Dificultad para inhibir o frenar los impulsos, por ello tienen impulsividad
3. Dificultad en regular el nivel de actividad. Ello produce inquietud sicomotora e hiperactividad.

Los síntomas de hiperactividad e inquietud psicomotora en los niños, son los más vistosos y los que más preocupan a los padres y a los maestros, se trata de aquellos niños que son unos remolinos en casa y en la escuela, y son muy difíciles de controlar.

Algunos autores piensan que la impulsividad podría ser entendida como la esencia del TDAH, mientras que la hiperactividad y la falta de atención serían producto de la impulsividad a nivel motor y cognitivo, respectivamente. (Se comprende por impulsividad una clase de respuesta inadecuada y rápida, prematuro, con propensión cambiante y por lo tanto no duradero, difícilmente controlado, dado por la inmediatez, que afecta la conducta).

### **Alteraciones sociales en las distintas etapas del desarrollo**

Según Bosch (2004) se señalan los siguientes:

1. En la etapa pre-escolar presentan alteraciones del comportamiento.
2. En la edad escolar siguen las alteraciones del comportamiento, las dificultades académicas, los problemas de interacción social, que acaban dando lugar a que surjan problemas de autoestima.
3. En la adolescencia estas dificultades se mantienen y aparecen otras nuevas asociadas a los anteriores que están relacionados con los nuevos retos que esta edad plantea, así surgen problemas con las drogas, problemas legales y, en ocasiones, lesiones y accidentes.
4. Finalmente, durante la edad adulta, a los problemas anteriores se asocian otros problemas de tipo laboral. Los niños con TDAH que no se les dá un tratamiento correcto suelen conseguir en la edad

adultos trabajos o profesiones por debajo de su capacidad.

En aquellas personas, niños y adultos, en los que se tenga sospecha de TDAH es primordial realizar un buen diagnóstico psicológico y neuropsicológico.

### **Signos del Trastorno de déficit de la atención con Hiperactividad (TDAH)**

A continuación se especifican, a título de ejemplo, algunas de los síntomas del TDAH en las distintas esferas en las que se manifiesta el trastorno (Bosch, 2004).

#### **1. Hiperactividad e impulsividad**

- Movimiento constante cuando está sentado
- Dificultad para estar sentado durante tiempo
- Inquietud subjetiva interior
- Hablar permanentemente
- Sensación de “motor interior”
- Dificultad para estar tranquilo como los demás
- Precipitar las respuestas ante preguntas
- Dificultad para esperar su turno
- Entrometerse en las conversaciones de otros

#### **2. Falta de atención**

- Cometer errores en tareas por inatención
- Dificultad de mantener la atención sostenida
- Fácilmente distraíble
- Perder objetos
- No escuchar cuando le hablan directamente
- Dificultades de organización y planificación
- Presentar despistes
- No realizar tareas que requieran esfuerzo mental

- Tendencia a dejar cosas para más adelante.

### **3. Síntomas asociados**

- Baja autoestima
- Búsqueda de sensaciones
- Baja tolerancia a la frustración
- Inestabilidad emocional
- Inseguridad
- Sensación de fracaso
- Irritabilidad

### **Causas del trastorno de déficit de la atención con Hiperactividad (TDAH)**

Según Barkley et al. (1990), Biederman et al. (1992) y Pauls (1991), se consideran factores genéticos y factores adquiridos.

Factores genéticos: El factor herencia/genética es probablemente el más relevante en el TDAH. Muchos estudios familiares, en gemelos y en niños adoptados respaldan este dato. Los últimos datos de autores de referencia tienden a considerar que el factor hereditario está presente en un 80 % de los casos de TDAH.

Factores adquiridos: Diferentes factores se han asociado con un mayor riesgo de TDAH considerando un porcentaje del 1- 10% total de los niños con TDAH. El consumo de tabaco y alcohol en el embarazo son indicadores de gran importancia, principalmente porque se pueden evitar. Los bebés nacidos antes de tiempo y el bajo peso en el nacimiento, es muy probable que corran un riesgo más elevado de padecer TDAH.

Más o menos un 20% de los niños hiperactivos tienen problemas en el lenguaje oral. Su comprensión lectora es deficiente, tienen problemas en la comprensión de textos largos a pesar de no tener puntuaciones bajas en vocabulario. Por su impulsividad y las dificultades en



atención suelen saltarse palabras e interpretar mal el contenido de la lectura. Asimismo en la comprensión de instrucciones escritas, el niño hace la tarea en función de la información que logró retener, considerando de este modo solo algunas variables en la ejecución de tareas (Fundación Cadah, 2012).

### **Comprensión lectora y el trastorno de déficit de la atención con hiperactividad**

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad tiene implicancias en el funcionamiento cognoscitivo de los estudiantes que lo padecen, dado que las áreas cerebrales afectadas son aquellas que regulan también el conocimiento y la concentración, por ejemplo los lóbulos frontales activan el cerebro y son los encargados de regular la atención y la concentración, las cuales son imprescindibles para alcanzar una óptima comprensión lectora; es así que, las personas con TDAH sufren alteraciones en la memoria de trabajo lo cual les dificulta usar estrategias adecuadas para recuperar la información y por lo tanto esto les impide recordar con facilidad lo que leen, afectando su comprensión (Álvarez, Rodríguez y Moreno, 2003)

Según el estudio “Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en niños y niñas con TDAH de la ciudad de Manizales” (Montoya, Varela y Dussan, 2011) cerca de un 50% de niños con TDAH presentan problemas en el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de las matemáticas que les afectan negativamente en el rendimiento académico y en el nivel de educación que se ubican. Pero, en lo referente al cálculo o al acceso léxico, la comprensión lectora de los niños con TDAH ha ocasionado poco interés entre los investigadores.

Brock y Knapp (1996) realizaron la comparación de las habilidades de comprensión lectora de 21 estudiantes, con y sin TDAH, de cuarto, quinto y sexto grado, cursos de educación primaria. Todos los estudiantes evidenciaron una inteligencia media y un nivel aceptable en acceso al léxico. La lectura fue calificada con dos fragmentos de un texto de ciencias de quinto curso de 440 palabras, en la cual los estudiantes con TDAH mostraron una menor competencia que los alumnos del grupo de control para señalar los diferentes tópicos y las ideas principales de los textos.

En la misma recta, Ghelani et al. (2004) hallaron que el rendimiento de los adolescentes con TDAH en líneas de comprensión de pasajes breves narrativos, era más bajo que el de los estudiantes del grupo control, sin embargo los estudiantes con TDAH presentaron puntuaciones promedio de su rendimiento en lectura. Miranda observó la comprensión de textos en niños con TDAH realizando tareas con diferentes demandas.

Niños con y sin TDAH, dentro de la misma edad, inteligencia y reconocimiento de palabras, realizaron tareas de comprensión literal, de comprensión inferencial y de ordenación de fragmentos. Los resultados evidenciaron que ambos grupos no eran distintos, ni en comprensión literal ni en comprensión inferencial.

Por otro lado, el análisis de la competencia narrativa de los alumnos con TDAH con el recuerdo de un cuento (Miranda, Soriano y García, 2005) indica que los estudiantes con TDAH narran historias de menor organización y coherencia y, además, presentan más errores de narración como las confusiones personaje-acción y los embellecimientos con material que no pertenece al cuento, por lo cual sus historias se mostraron confusas y difíciles de seguir. Por lo regular, la carencia en la producción de narraciones de los estudiantes

con TDAH talves podrían reflejar fallos en los procesos ejecutivos que dañan a la organización de la información.

No obstante, los estudiantes con TDAH mostraron un rendimiento significativamente bajo comparado a los normales en la tarea de ordenación de fragmentos, que requiere en gran medida de la aplicación de técnicas de autorregulación para la organización de la información y mantenimiento del esfuerzo (Miranda, Soriano y García, 2006).

Actualmente se ha confirmado que los estudiantes con TDAH evidencian un rendimiento en comprensión oral y escrita significativamente más bajo (Miranda, Fernández, Robledo y García, 2010). Así, las maniobras de focalización de la atención, selección, codificación e interpretación de la información importante, la utilización de las superestructuras textuales, la recuperación de la información presentada, la monitorización de la comprensión y el uso de habilidades de recuperación entre otros, se encuentran disminuidas o mermadas y crean vacíos en la comprensión resultante de los textos en los alumnos con TDAH.

En conclusión, los escasos trabajos que se han centrado en el análisis de la comprensión de la lectura muestran consistentemente que los niños y adolescentes con TDAH evidencian un desempeño inferior a sus iguales en la comprensión, tanto de textos narrativos como de textos expositivos. No obstante, no se ha investigado la influencia que tienen en la comprensión lectora los déficit en el funcionamiento ejecutivo, típicos del trastorno (Miranda, Fernández, Robledo y García, 2010).

## **2.2. Definición de términos usados**

A continuación, se presenta la definición de algunos términos clave en el desarrollo de la presente investigación (Carreño, 2000):

a) Comprensión lectora: se llama comprensión lectora a la captación literal de la información contenida de un texto, la deducción de ideas implícitas en el mismo, así como a la capacidad de reflexionar críticamente acerca de lo leído. De ahí la importancia de los conocimientos previos que posea el lector acerca del tema del texto que procederá a leer.

b) Campo visual: Es la amplitud que posee el lector respecto al alcance visual que posee en relación al texto que lee. Este depende, en gran medida, del grado de automaticidad que el lector adquiere cuando lee y solo con la práctica puede mejorarse.

c) Conocimientos previos: Son el conjunto de conceptos que posee el lector y que le permiten predecir y comprender mejor el contenido del texto que lee.

d) Trastorno de Déficit de Atención (TDA): Puede considerarse como un síndrome caracterizado por la incapacidad para mantener la atención o concentrarse.

e) Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): Se llama así al síndrome que, aparte de imposibilitar la atención o concentración, va acompañado con impulsividad y con hiperactividad por parte del sujeto que lo presenta.

## **2.3. Hipótesis**

### **Hipótesis General**

**H<sub>1</sub>:** Existe una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de cuarto grado con y sin TDAH.

## 2.4. Variables

- Variables de comparación:
  - Compresión lectora: Medida a través de los puntajes de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 4 Forma B (CLP 4-B) de Mabel Condemarin, Felipe Alliende y Neva Milicic, adaptada para Lima Metropolitana por Delgado, Escurra, Torres y alumnos de la Promoción 2003 de la Maestría en Psicología Mención: Problemas de Aprendizaje.
  - Estudiantes con y sin TDA
- Variable de control:
  - Grado de estudios: Cuarto grado de primaria

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

## 3.1. Nivel y tipo de investigación

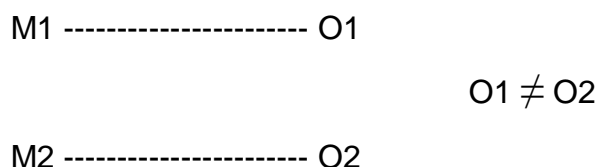
La presente investigación, fue un estudio prospectivo transversal (no experimental) cuyo nivel corresponde al estudio básico, pues se trata de aportar información sobre un determinado campo del conocimiento humano. El tipo es descriptivo comparativo, según Sánchez y Reyes (2015). Además se puede considerar las características señaladas a continuación.

- Prospectivo: Debido a que los datos fueron recabados después de que se aprobó el proyecto de investigación.
- No experimental: Pues no se trataba de introducir tratamientos nuevos ni cambios; se hicieron observaciones o mediciones acerca de estados, circunstancias, conductas o características existentes.
- Transversal: Pues la investigación se llevó a cabo en un momento determinado, en un tiempo único del año a fin de medir o caracterizar la situación en ese tiempo específico.
- Descriptivo: Ya que tuvo como objetivo la descripción de los fenómenos a investigar, tal como eran y cómo se manifestaban en el momento de realizarse el estudio, sin un fin práctico específico e inmediato. Tuvo como fin crear un cuerpo de conocimiento teórico sobre los fenómenos educativos, sin preocuparse de su aplicación práctica.

El método que se utilizó en la presente investigación fue el método descriptivo, pues investigó los hechos o fenómenos tal y como se encontraron en la realidad, describiendo su naturaleza, características y sus relaciones más simples (Sánchez y Reyes, 2015).

### 3.2. Diseño de investigación

En la presente investigación, el diseño utilizado fue el descriptivo comparativo, el cual se representa de la siguiente manera (Sánchez y Reyes, 2015):



Dónde:

M1: Muestra 1 (niños del centro de diagnóstico)

M2: Muestra 2 (niños de la institución educativa no estatal)

O1: Medición del nivel de lectura de M1

O2: Medición del nivel de lectura de M2

### 3.3. Población y muestra

La población de este estudio estuvo comprendida por 40 niños de cuarto grado de primaria, 15 niños con Trastornos de Déficit de La Atención que acudieron al centro de diagnóstico en el 2015 y 25 niños de una institución educativa no estatal.

El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, ya que este tipo de muestreo ha sido definido como aquel en el que el investigador siguiendo sus propios parámetros y criterios de interés, establece cual será la población motivo de estudio (Sánchez y Reyes, 2015).

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el presente trabajo de investigación fueron los siguientes:

- a) Ficha de recolección de datos, donde se registraron los datos personales de cada niño, así como los resultados obtenidos de la Prueba.
- b) Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para cuarto de primaria “CLP4 – Forma B”. Se optó por la forma B, ya que su forma paralela A, generalmente se usa a comienzos de año y la forma B, generalmente después de 6 meses de iniciado el año, cuando los alumnos deberían haber alcanzado ya, el nivel de comprensión lectora para el grado en el que están, lo cual fue importante para cumplir con los objetivos de la investigación.

#### a) Ficha Técnica

<b>Nombre:</b>	Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 4 Forma B (CLP 4-B)
<b>Autores:</b>	Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic.
<b>Institución:</b>	Universidad Católica de Chile
<b>Adaptación:</b>	Ana Esther Delgado, Luis Miguel Ecurra, William Torres y alumnos de la Promoción 2003 de la Maestría en Psicología Mención: Problemas de Aprendizaje
<b>Institución:</b>	Universidad Ricardo Palma
<b>Grado de Aplicación:</b>	Cuarto grado de primaria
<b>Forma de aplicación:</b>	Individual o colectiva
<b>Duración de la Prueba:</b>	45 minutos aproximadamente
<b>Normas o Baremos:</b>	Percentiles
<b>Área que evalúa:</b>	Comprensión lectora.



## **b) Descripción de la Prueba**

Según Alliende, Condemarin y Milicic (1991), la prueba está conformada por cuatro subtest cuyos ítems están ordenados con nivel de dificultad creciente, se considera que un estudiante domina este nivel cuando puede entender de manera conjunta un texto narrativo o descriptivo que está estructurado de manera simple y en el que priman sujetos individuales y elementos concretos.

Los tres primeros subtest miden la comprensión global y puntual de los textos a través de ítems de selección múltiple de 3 o 4 alternativas según el subtest. En las preguntas globales se les pide a los alumnos que determinen la causalidad de los hechos y que asignen características específicas a personas y objetos. Tanto las causas como las características se encuentran presentes de manera clara en los textos, pero no se presentan en una sola oración.

En el cuarto subtest se solicita al estudiante que categorice los elementos que estructuran el texto, sin hacer la categorización no es posible comprender el texto. El contenido de los textos deja de ser de la vida diaria para abordar temas literarios y científicos simples (Alliende et al., 1991, Delgado y Escurra, 2009).

## **c) Validez**

El análisis de la validez de constructo de la prueba para cuarto grado de primaria se realizó a través del análisis factorial confirmatorio utilizando el programa Amos 5.0 (Arbuckle, 2000, 2004). El modelo teórico propuesto de un factor, se compara con un modelo alternativo que asumía la existencia de valores independientes entre sí, siguiendo las recomendaciones de Byrne (1989, 1998), los resultados presentados en la tabla 11 y el gráfico 1, indica que se obtiene un valor de chi cuadrado mínimo no significativo ( $\chi^2 = 1.75 > .05$ ) y una proporción pequeña (.88) entre el chi-cuadrado mínimo o y los grados de libertad lo cual indica que el modelo propuesto es adecuado.

Los análisis adicionales del índice del ajuste normalizado Delta (NFI Delta 1) ascendió a 1.00, el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de 1.00 y la media de cuadrados del error de aproximación (RMSEA) fue de .000, hallazgos que corroboran que el modelo propuesto de 1 factor es válido, con lo cual se concluye que la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para 4to grado de primaria – Forma B, presenta validez de constructo.

#### **d) Confiabilidad**

Delgado y Escurra (2009) llevaron a cabo el análisis de ítemes y el coeficiente de confiabilidad de la prueba, cuyos resultados se presentan a continuación:

En el análisis de ítemes (Tabla 10), se encontró que todas las correlaciones ítem-test corregidas eran iguales o superiores a 0.20 y estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) (Kline, 1986,

1993, 1998), lo cual indica que todos los ítemes son consistentes entre sí y deben permanecer conformando cada uno de los correspondientes subtests (Marín, 1986).

La confiabilidad indica la consistencia o estabilidad con la cual el instrumento mide una habilidad. Señala el nivel en el cual las medidas de la prueba están libres de errores casuales (Martínez, 1985, Muñiz, 1996, Anastasi y Urbina, 1998, Delgado, Escurra y Torres, 2006). La confiabilidad de la prueba fue estudiada por el método de consistencia interna, que evalúa el grado en el que los ítemes de un test están relacionados entre sí en función al puntaje total. Esta forma de confiabilidad se obtiene a partir de una sola aplicación de la prueba (Mehrens y Lehmann, 1982, Brown, 1993, Delgado, et al., 2006). En el análisis de la confiabilidad de los subtests se observan coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre 0.40 y 0.65 que permiten señalar que la prueba es confiable.

## **e) Normas de aplicación**

### **a) Normas Generales**

La prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para el cuarto grado de primaria, Forma B, 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 evaluársele con la prueba para el 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 (Alliende et al., 1991). Debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. 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 (Alliende et al., 1991).

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 (Alliende et al., 1991).

Los números que acompañan a cada subtest deben interpretarse de la siguiente manera (Alliende et al., 1991):

- 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, IV - B - 2 significa que se trata del cuarto nivel de lectura, forma B y del segundo subtest.

#### **b) Normas Específicas**

El Cuarto Nivel de Lectura, Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de trozos o textos complejos. Consta de cuatro subtest divididos de la siguiente manera (Alliende et al., 1991, Delgado y Escurra, 2009):

<b>Subtest</b>	<b>Nombre</b>
IV – B – 1	El pinito descontento
IV – B – 2	Días de aprendizaje
IV – B – 3	La ballena y el vigía (1a parte)
IV – B – 4	La ballena y el vigía (2a parte)

Los textos y las instrucciones de los subtest deben ser leídos en silencio por los niños. El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer el texto si lo necesitan.

#### **Instrucciones para los alumnos:**

**Subtest IV - B - (1). "El pinito descontento"**

“Abran el cuadernillo en la página N° 3 (mostrar). Lean la lectura en silencio y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo”.

“Si alguno no entendió, levante la mano para ayudarle a responder”.

**Subtest (IV- B - (2). "Días de aprendizaje"**

“Pasen a la página N° 5 (mostrar). Lean la lectura en silencio el párrafo de lectura y luego las instrucciones que explican lo que deben hacer. Observen el ejemplo”.

“Si alguno no entendió, levante la mano para ayudarle a responder”.

**Subtest IV - B - (3). "La ballena y el vigía" (1a. parte)**

“Pasen a la página N° 8 (mostrar). Lean la lectura en silencio el párrafo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo”.

“Si alguno no entendió, levante la mano para ayudarle a responder”.

**Subtest IV - B - (4). "La ballena y el vigía" (2a. parte)**

“Pasen a la página N° 10 (mostrar). Lean en silencio el párrafo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo”.

“Si alguno no entendió, levante la mano para ayudarle a responder”.

**f) Normas de corrección y puntuación**

Subtest IV - B - 1:	Subtest IV – B - 2:
El pinito descontento	Días de aprendizaje
0 - d	0 - d
1 - d	1 - b
2 - a	2 - c
3 - b	3 - b

4 - a

4 - d

5 - a

6 - b

7 - a

Subtest IV - B - 3:

Subtest IV - B - 4:

La ballena y el vigía

La ballena y el vigía

(1ra parte)

(2da parte)

0-b

0 - a

1-c

1 - c

2-a

2 - b

3-b

3 - a

4 - b

### **3.5. Procedimiento recolección de datos**

La recolección de datos se efectuó en el centro de diagnóstico Crecer, en el distrito de San Borja y en una institución educativa no estatal del distrito de Chorrillos, mediante la utilización de un Test de Comprensión Lectora “CLP4 – Forma B” que tuvo una duración de 45 minutos y fue aplicado a niños con el Trastorno de Déficit de la Atención de 4° grado de primaria que acudieron al centro y a los niños sin el Trastorno de Déficit de la Atención de 4° grado de primaria de una institución educativa no estatal.

La prueba se aplicó de manera individual a los niños con TDAH y de manera grupal a los niños sin TDAH, la cual conto con las exigencias del consentimiento informado.

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

#### **Prueba U de Mann-Whitney**

Según Mann y Whitney (1947) es una prueba no paramétrica con la cual se identifican diferencias entre dos poblaciones basadas en el análisis de dos muestras independientes, cuyos datos han sido medidos al menos en una escala de nivel ordinal.

La prueba de Mann-Whitney se usa para comprobar la heterogeneidad de dos muestras ordinales. El planteamiento de partida es:

1. Las observaciones de ambos grupos son independientes.
2. Las observaciones son variables ordinales o continuas.
3. Bajo la hipótesis nula, la distribución de partida de ambos grupos es la misma.
4. Bajo la hipótesis alternativa, los valores de una de las muestras tienden a exceder a los de la otra:

$$P(X > Y) + 0.05 P(X = Y) > 0.05.$$

Para calcular el estadístico U se asigna a cada uno de los valores de las dos muestras su rango para evaluar, considerando la siguiente formula:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

- U1 y U2 = valores estadísticos de U Mann-Whitney.
- n1 = tamaño de la muestra del grupo 1.
- n2 = tamaño de la muestra del grupo 2.
- R1 = sumatoria de los rangos del grupo 1.
- R2 = sumatoria de los rangos del grupo 2.

Se utilizó para comparar el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de cuarto grado de primaria con y sin TDAH.

# CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

## 4.1. Resultados

A continuación, se muestran los resultados del análisis de la distribución de la muestra para identificar si la muestra es normal o no y el análisis estadístico general de la comprensión lectora según la condición de los evaluados con respecto al TDAH para luego realizar el contraste de hipótesis, finalmente se analiza cada uno de los niveles de la comprensión lectora obtenida por los evaluados.

En la tabla 1, se tiene el análisis de tipo de distribución de la muestra a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, el cual tiene valores que a un nivel de confianza del 95% ( $\alpha=0.02$ ;  $\alpha<0.05$ ) si es significativo; por lo tanto, se puede considerar que no se tiene una distribución normal, por ello para el análisis de datos, se utilizan los estadísticos no paramétricos.

Tabla 1.

*Análisis de distribución de la muestra.*

		Comprensión lectora
	n	40
	Media	11
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Desviación estándar	3
	Absoluta	0.16
	Positivo	0.09
Máximas diferencias extremas	Negativo	
Estadístico de prueba		0.16
Sig. asintótica (bilateral)		0.02



- a. La distribución de prueba **es normal**. b. Se calcula a partir de datos.

A continuación, se muestra las tablas correspondientes al análisis de la hipótesis planteada, en un inicio se muestra los estadísticos generales para luego realizar la diferencia de la comprensión lectora según la condición de los evaluados con respecto al TDAH.

En la tabla 2, se tiene los resultados de los puntajes medios y la desviación estándar de la comprensión lectora en los niños con y sin TDAH; así se tiene que los niños con TDAH tienen un rango promedio de 26.20 frente a la media de los niños sin TDAH que tienen 17.08. En la siguiente tabla veremos si dicha diferencia es significativa o no.

Tabla 2.

*Estadísticos generales de comprensión lectora según su condición de TDAH.*

	TDH	n	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión lectora	Con TDAH	15	26.20	393
	Sin TDAH	25	17.08	427

En la tabla 3, se tiene el análisis de diferencia de rangos sobre la comprensión lectora en niños con y sin TDAH a través de la U de Mann Whitney, donde a un nivel de confianza del 95% los valores son significativos ( $\alpha=0.02$ ;  $\alpha<0.05$ ), por lo tanto, si existen diferencias significativas entre ambos grupos (niños con y sin TDAH). Es así que se puede concluir rechazando la hipótesis nula y aprobando la siguiente hipótesis: Existe una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos de cuarto grado con y sin TDAH.

Tabla 3.  
*Análisis de diferencia de rangos de la comprensión lectora según su condición de TDAH.*

	Comprensión lectora
U de Mann-Whitney	102.00*
Z	-2.40
Sig. asintótica (bilateral)	0.02

\*  $p < 0.05$

### **Análisis de niveles en base de los objetivos específicos.**

- ✓ Identificar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria con TDAH de un centro de diagnóstico.
- ✓ Identificar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria de una institución educativa no estatal sin TDAH.
- ✓ Comparar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria con y sin TDAH de un centro de diagnóstico y de una institución educativa no estatal, en cada uno de los subtest de la prueba.

En la tabla 4, se aprecia el total de niños evaluados y los niveles obtenidos, así se tiene que el 30% de los evaluados ( $n=12$ ) tiene un nivel bajo de comprensión lectora, el 32.5% de los evaluados ( $n=13$ ) tiene un nivel medio de comprensión lectora y finalmente, un 37.5% de los evaluados ( $n=15$ ) se encuentra en un nivel alto. En las siguientes tablas se puede apreciar las frecuencias según los grupos de con y sin TDAH.

En la tabla 5, se aprecia el total de niños evaluados y los niveles obtenidos solo en el grupo de niños con TDAH, así se tiene que el 13.3% de los evaluados ( $n=2$ ) tiene un nivel bajo de comprensión lectora, el 33.3% de los evaluados ( $n=5$ ) tiene un nivel medio de comprensión lectora y finalmente, un 53.3% de los evaluados ( $n=8$ ) se encuentra en un nivel alto.

Tabla 4.  
*Niveles de comprensión lectora en toda la muestra evaluada.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	12	30.0	30.0	30.0
Nivel medio	13	32.5	32.5	62.5
Nivel alto	15	37.5	37.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

En la tabla 5, se aprecia el total de niños evaluados y los niveles obtenidos solo en el grupo de niños con TDAH, así se tiene que el 13.3% de los evaluados (n=2) tiene un nivel bajo de comprensión lectora, el 33.3% de los evaluados (n=5) tiene un nivel medio de comprensión lectora y finalmente, un 53.3% de los evaluados (n=8) se encuentra en un nivel alto.

Tabla 5.  
*Niveles de comprensión lectora en los niños con TDAH.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	2	13.3	13.3	13.3
Nivel medio	5	33.3	33.3	46.7
Nivel alto	8	53.3	53.3	100.0
Total	15	100.0	100.0	

En la tabla 6, se aprecia el total de niños evaluados y los niveles obtenidos solo en el grupo de niños sin TDAH, así se tiene que el 40% de los evaluados (n=10) tiene un nivel bajo de comprensión lectora, el 32% de los evaluados (n=8) tiene un nivel medio de comprensión lectora y finalmente, un 28% de los evaluados (n=7) se encuentran en un nivel alto.

Tabla 6.

*Niveles de comprensión lectora en los niños sin TDAH.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	10	40.0	40.0	40.0
Nivel medio	8	32.0	32.0	72.0
Nivel alto	7	28.0	28.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

En la tabla 7, se aprecia la tabla con respecto a los niveles de comprensión lectora y los niños con y sin TDAH. Dicha tabla es la combinación de la tabla 6 y 7, se coloca con la finalidad de poder comparar los resultados obtenidos por cada uno de los grupos evaluados. A continuación, se muestra una gráfica donde se puede ver los resultados de mejor manera.

Tabla 7.

*Tabla de contingencia de los niveles de comprensión lectora según su condición de TDAH.*

		TDH		Total
		Con TDAH	Sin TDAH	
Niveles de comprensión lectora	Nivel bajo	2	10	12
		13.3%	40.0%	30.0%
	Nivel medio	5	8	13
		33.3%	32.0%	32.5%
	Nivel alto	8	7	15
		53.3%	28.0%	37.5%
Total		15	25	40
		100.0%	100.0%	100.0%

En la figura 1 se observa graficados los niveles de comprensión lectora en los niños con y sin TDAH para poder comparar los resultados obtenidos por cada uno de los grupos evaluados.

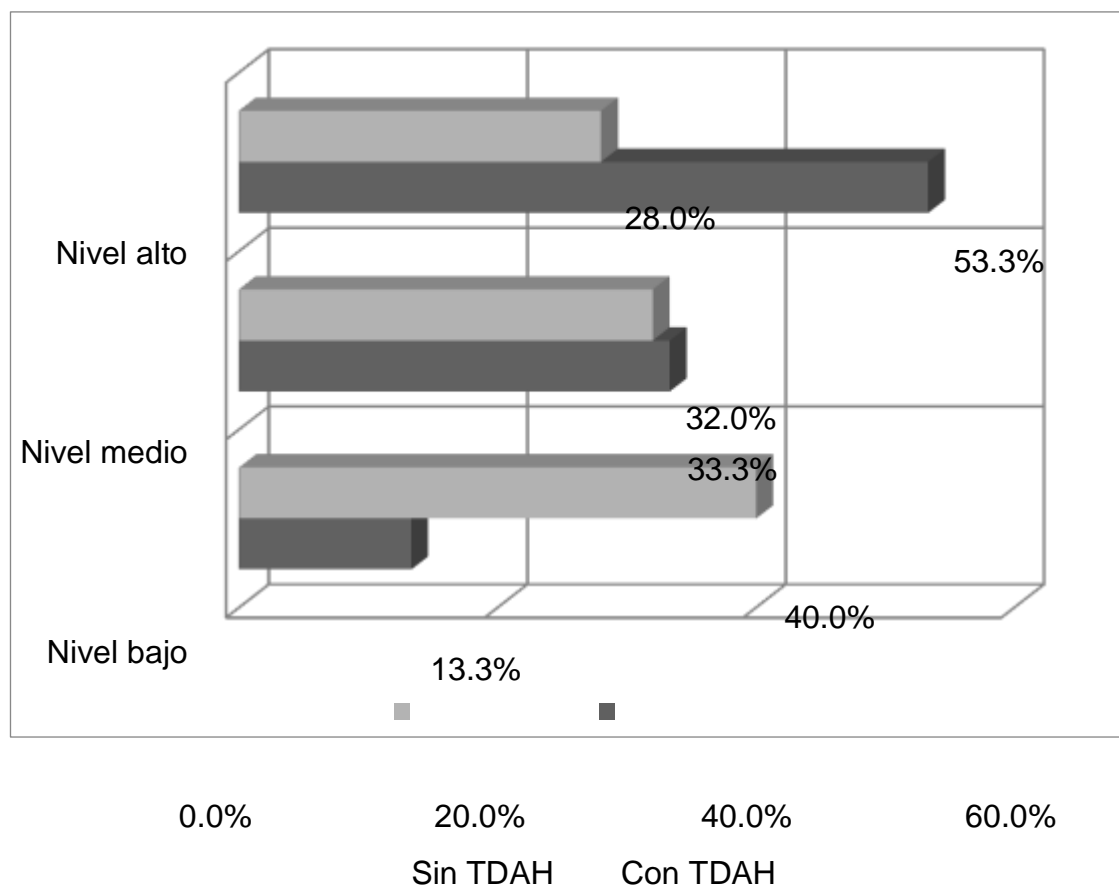


Figura 1. Niveles de comprensión lectora según su condición de TDAH.

En la tabla 8, se tiene los rangos encontrados según las dimensiones de la comprensión lectora de los niños con o sin TDAH, de los cuales se puede observar que en la dimensión IV-B-1 los niños con TDAH tienen un rango promedio de 23.70, mientras que sin TDAH tienen un rango de 18.58. En lo que respecta a la dimensión IV-B-2 los resultados son de 25.03 y 17.78 de los niños con y sin TDAH. En la dimensión IV-B-3 se tiene las puntuaciones de 24.67 y 18 mientras que en la dimensión IV-B-4 las puntuaciones son de 27.23 y 16.46 en los niños con y sin TDAH

respectivamente. En la tabla 9 se podrá apreciar si las diferencias entre estos resultados son o no significativas.

Tabla 8.

*Rangos promedio de las dimensiones de comprensión lectora según su condición de TDAH.*

	TDH	N	Rango promedio	Suma de rangos
IV-B-1	Con TDAH	15	23.70	355.50
	Sin TDAH	25	18.58	464.50
IV-B-2	Con TDAH	15	25.03	375.50
	Sin TDAH	25	17.78	444.50
IV-B-3	Con TDAH	15	24.67	370.00
	Sin TDAH	25	18.00	450.00
IV-B-4	Con TDAH	15	27.23	408.50
	Sin TDAH	25	16.46	411.50

En la tabla 9 se puede identificar al análisis de diferencia de rangos según la U de Mann-Whitney, del cual se puede apreciar a un nivel de confianza del 95% que si existen diferencias significativas entre los niños con y sin TDAH en la dimensión de IV-B-2. Del mismo modo, se puede apreciar que si existen diferencias significativas a un nivel de confianza del 99% en la dimensión de IV-B-4 entre ambos grupos.

Tabla 9.

*Diferencia de medias de los rangos promedio de las dimensiones de comprensión lectora según su condición de TDAH.*

	IV-B-1	IV-B-2	IV-B-3	IV-B-4
U de Mann-Whitney	139.5	119.5	125	86.5
W de Wilcoxon	464.5	444.5	450	411.5
Z	-1.6	-1.94*	-1.92	-3.01*
Sig. asintótica (bilateral)	0.11	0.05	0.06	0.00

\*  $p < 0.05$



En la tabla 10 se observa la diferencia de rangos entre cada uno de los subtest donde se encuentra diferencia significativa en el subtest 2 y 4 a un nivel de confianza del 95% y 99% respectivamente. En ambos casos los resultados son favorables para los niños con TDAH.

Tabla 10.

*Resumen de diferencia de medias y nivel de confianza*

	TDH	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Nivel de Confianza
	Con TDAH	23.70		
IV-B-1	Sin TDAH	18.58	139.5	No diferencia
	Con TDAH	25.03		
IV-B-2	Sin TDAH	17.78	119.5	95%
	Con TDAH	24.67		
IV-B-3	Sin TDAH	18.00	125	No diferencia
	Con TDAH	27.23		
IV-B-4	Sin TDAH	16.46	86.5	99%

## 4.2. Análisis de los resultados

En base a los resultados obtenidos, al enfocar la hipótesis central presentada en esta investigación, se tiene que si se encuentran diferencias significativas en los resultados de comprensión lectora entre los grupos de niños que tienen TDAH y aquellos que no tienen TDAH.(ver tabla 9). Los resultados son contrarios a los obtenidos por García (2010), quien encontró que, sí hay diferencias significativas entre los grupos de niños con y sin TDAH con respecto a la comprensión lectora, donde los resultados fueron favorables para aquellos niños que no tenían criterios de TDAH; caso contrario de esta investigación en que los puntajes favorables son para los niños que si tienen criterios de TDAH.

Explicando estos resultados, se puede afirmar que los niños con TDAH que acuden al centro de diagnóstico, son de estrato económicamente alto, ya que los costos de esa institución privada son altos, son niños que llevan años en terapias de atención y aprendizaje, lo que mejora su rendimiento en la prueba.

Así mismo, todos están medicados, lo cual indica que el medicamento al mejorar la atención y disminuir la hiperactividad mejoran el funcionamiento de las unidades cognitivas como el lenguaje, atención, funciones ejecutivas y otros, lo que explicaría el mejor rendimiento en esta prueba.

Igualmente se puede afirmar que los niños que asisten a la institución educativa no estatal en el distrito de Chorrillos, que por cierto es pequeño, según la ficha de datos, pertenecen a un nivel socioeconómico de medio a bajo lo cual explicaría el bajo rendimiento en la prueba.

Los resultados de esta investigación también difieren de los resultados encontrados por Miranda, Soriano y García (2006) quienes no encontraron diferencias significativas en ambos grupos con respecto a la comprensión lectora, pues no diferían ni en comprensión literal ni en comprensión inferencial.

En cuestión de los resultados independientemente de cada uno de los grupos, se tiene que los niños con TDAH tienen un mayor número de niños con un nivel alto de la comprensión lectora, mientras que en los niños sin TDAH la mayoría de ellos se encuentran en un nivel bajo; cabe mencionar que esta comparación se basa en los porcentajes ponderados dentro del total por grupo, mediante esto se puede concluir que los niños que manifiestan TDAH han salido calificados de mejor manera en lo que respecta a la comprensión lectora,

como se menciona líneas arriba, lo cual sería la principal diferencia encontrada con los resultados propuestos por Miranda, Soriano y García (2006). Cabe mencionar que en el estudio de Miranda, Soriano y García (2006) no especifican el nivel de inteligencia, el estrato socioeconómico y lo más importante si estos niños tomaban o no medicación al momento de la evaluación.

Los hallazgos sugieren que los déficits observados en la comprensión de textos en los niños con TDAH podrían reflejar deficiencias en los procesos ejecutivos, que afectan a la organización de la información lo cual sería mejorado transitoriamente por la medicación y por lo tanto explicaría los mejores resultados obtenidos en esta prueba.

Esto invita a poder realizar futuras investigaciones con muestras y contextos similares, llámese a nivel intelectual, socioeconómico, con uso o no de medicación, y otros, que nos permita identificar las variables que puedan influenciar sobre los resultados presentados.

Finalmente, tras el análisis de cada una de las dimensiones que integran la comprensión lectora, se tiene que si existen diferencias significativas en solo dos de las cuatro dimensiones. (ver tabla 9). Las diferencias significativas encontradas son a un nivel de confianza del 95% y 99% en las dimensiones de IV-B-2 y IV-B-4 respectivamente. La constante que se repite en la diferencia de ambas dimensiones, es que los niños con TDAH tienen mejores resultados de aquellos niños sin TDAH, del mismo modo que la información recopilada para la hipótesis general de la investigación. Porque como se dijo líneas arriba, los niños con TDAH, al estar medicados y mejorar su atención y concentración, su desempeño en la prueba mejora favorablemente lo cual coincide con el estudio de Bazan (2001) respecto a la importancia de la relación entre la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora determinando que a menor nivel de atención-concentración, existe mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión lectora baja y a mayor nivel de atención y concentración habrá una mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión alta.

Explicando la prueba, esta mide principalmente, la dimensión textual de la comprensión lectora en sus niveles más bajos, dejando de lado las dimensiones crítica y pragmática, elaborada con creciente dificultad lingüística, con preguntas de selección múltiple, conformada por cuatro subtest, según los

resultados en la dimensión IV-B-1 y IV-B-3, no existen diferencias significativas, lo que demostraría que ambos grupos son equivalentes en los mencionados sub test y que dominan la comprensión global y puntual de un texto, a diferencia de la dimensión IV-B-2 y IV-B-4 donde si hay diferencias significativas, lo cual se explicaría con la mejor preparación de los niños con TDAH medicados, y por consiguiente con su atención al máximo en la comprensión de oraciones y palabras poco frecuentes, por su procedencia, como se indica líneas arriba, o por el incremento de preguntas que podría resultar cansado etc.

Así mismo, en cuanto a los resultados bajos de los niños que acuden a la institución educativa, se considera que estos coinciden con la investigación de Morales y Miguel (1997) el cual mostró, entre otras cosas, que el nivel socio-económico influye en el rendimiento de los niños, con la investigación de Carreño (2000) quien constató que existe una diferencia significativa en el rendimiento según el área geográfica y el tipo de escuela donde los alumnos de las zonas rurales y escuelas polidocentes obtuvieron un mejor rendimiento que los de las escuelas multigrado, sin embargo, los de las zonas urbanas consiguieron mejores resultados aun, con relación a los dos grupos anteriores, además se considera que concuerda con Alliende (2003) quien explica que el problema de la comprensión de lectura se da por las variaciones de la base comprensiva de cada ser humano y que para una correcta medida y entrenamiento de la capacidad comprensiva se deben considerar ciertos parámetros como la familiaridad con el texto, el nivel socio cultural, intereses, cociente intelectual entre otros.

# CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## **Conclusiones**

Luego de ver los resultados sobre la comparación del nivel de comprensión lectora en niños con TDAH y sin TDAH, se pueden plantear las siguientes conclusiones.

1. Se acepta la hipótesis planteada en la presente investigación donde sí se encuentran diferencias significativas en la comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria con y sin TDAH.
2. Las puntuaciones de la comprensión lectora son diferentes en niños con y sin TDAH, siendo los resultados favorables para los niños con TDAH.
3. Los niños de cuarto grado de primaria de un centro de diagnóstico con TDAH muestran niveles de comprensión lectora de nivel bajo, medio y alto. Distribuidos de manera homogénea en cada caso expuesto.
4. Con respecto a los niveles de comprensión lectora según los niños con y sin TDAH, se muestra que los participantes con TDAH tienen mejores resultados, obteniendo mayor porcentaje de ellos en niveles más altos a comparación del grupo de participantes sin TDAH.
5. Finalmente, al comparar los resultados en cada subtest de la prueba, se encontraron diferencias significativas en los niños de cuarto grado de primaria con y sin TDAH en IV-B-2 y IV-B-4, siendo los resultados favorables para los participantes con TDAH.

## Recomendaciones

De acuerdo con los resultados y conclusiones que se obtuvieron en la presente investigación, se recomienda lo siguiente.

1. Repetir la investigación con un tamaño de muestra más amplio con la finalidad de corroborar los resultados encontrados.
2. Generar mejores instrumentos de medición y diagnóstico del TDAH con la finalidad de reducir el margen de error en el momento de clasificar a los niños en grupos determinados de con o sin TDAH.
3. Tener en cuenta, en futuras investigaciones sobre este tema, otros aspectos como la inteligencia, los niveles de nutrición, el ámbito social y familiar de los estudiantes.
4. Realizar estudios similares considerando no solo los resultados de la comprensión lectora, sino también otras habilidades y competencias que nos permita identificar potencialidades en grupos de participantes con o sin TDAH.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2008). Entre literatura y filosofía: leer, hablar, pensar, callar. *Pensares y quehaceres. Revista de políticas de la filosofía*, 10, 135-136. Recuperado de: [http://www.conicet.gov.ar/new\\_scp/detalle.php?keywords=&id=33188&articulos=yes&detalles=yes&art\\_id=1016446](http://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=33188&articulos=yes&detalles=yes&art_id=1016446)
- Alvarado, J., Puente, A., Jiménez, V., Arrebillaga, L. (2011). Evaluating Reading and Metacognitive Déficits in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 62-73. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/866294204/9D9258A4B21494DPQ/1?accountid=45097>
- Álvarez, L., Rodríguez, W. y Moreno, M. (2003). *Evaluación neurocognoscitiva del trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Recuperado de: [http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1992-46902003000100009&script=sci\\_arttext&tIng=es](http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1992-46902003000100009&script=sci_arttext&tIng=es)
- Alliende, F. (2003). *La Comprensión de La Lectura y su Desafío*. Mayo 15, 2014, de Universidad Nacional de La Plata Sitio web: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n1/03\\_01\\_Alliende.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n1/03_01_Alliende.pdf)
- Alliende, F., y Condemarin, M. (1994). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. (5ta ed.). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alliende, F., Condemarin, M., y Milicic, N. (1991a). Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 12,

242-243. Recuperado de: <http://elpsicoasesor.com/cpl-prueba-de-comprension-lectora-de-complejidad-linguistica-progresiva/>

Alliende, F., Condemarin, M. y Milicic, N. (1991b). *Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 8 niveles de lectura*. Madrid: CEPE.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edition)*. Washington, DC: Author. (DSM-IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (1995). Barcelona, Masson.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC, EE. UU.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: Author. (DSM-IV-TR Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (2002). Barcelona. Masson.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *DSM-V-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5° ed.)*. Barcelona: Masson.

Anaya, M. (2002). *Identificación de la idea principal de un texto escrito*. Lima: PUCP.

Anderson, R. C., y Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. New York: Longman.

Arbuckle, J. (2000). *Introduction to structural equation modeling using Amos*. Austin: Academic Corporation and Instructional Technology Services.

Arbuckle, J. (2004). *Amos 5.0, programming reference guide*. Chicago: Small Waters Corporation.



- Armúa, M., Fernández, y Sánchez, M. ( 2007). *Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Informe Ejecutivo.* Montevideo: ANEP/CODICEN.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J., y McMurray, M.B. (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 775-789. Recuperado de: <http://cerro.cpd.uva.es/bitstream/10324/10644/1/TFG-G%201073.pdf>
- Bazan, Z. (2001). *Relación entre la capacidad de atencion-concentracion y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grado de primaria de centros educativos estatales del distrito de la Molina.* (Tesis de Maestría en Educación). UNIFE, Lima, Perú. Recuperado de: [http://biblio.unife.edu.pe/wxis-php/call.php?count=25&database=%2Ftesis&namebase=Tesis&reverse=On&search%5B%5D=cano&task=Buscar.](http://biblio.unife.edu.pe/wxis-php/call.php?count=25&database=%2Ftesis&namebase=Tesis&reverse=On&search%5B%5D=cano&task=Buscar)
- Biederman, J., Faraone, S. V., y Lapey, K. (1992). Comorbidity of diagnosis in attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America: Attention-deficit hyperactivity disorder*, 34, 335-360. Recuperado de: <http://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/03/EI-Tda-H-En-EI-Entorno-Escolar.pdf>
- Blanco, M. (2008). Efectos de la aplicación del programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO, en el aprendizaje de la lectura en niños de segundo grado de primaria. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología, Mención: Psicología Educativa. UNMSM, Lima, Perú.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for Confirmatory Analytic Models.* New York: Springer-Verlag Inc.

- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concept, applications and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bosch, R. (2004). *Evaluación del trastorno por déficit de atención en adultos e hiperactividad en niños movidos e inquietos*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Bravo, M. (2005) *El rol de las estrategias cognitivas y metalingüísticas en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de primero de Secundaria del colegio Fe y Alegría n.1 Valdivieso, San Martín de Porres*. Lima: PUCP.
- Brock S.E., y Knapp, P.K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *J Atten Disord. Revista*, 1(3), 173-85. Recuperado de: <http://jad.sagepub.com/content/1/3/173.abstract>
- Brown, F. (1993). *Principios de la medición en Psicología, y Educación*. México: Edit. El Manual Moderno.
- Brown, Th. E. (2000). *Attention deficit disorders and comorbidities in Children, Adolescents, and Adults*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press. Recuperado de: <http://www.drthomasebrown.com/pdfs/comChapter.pdf>
- Carreño, B. (2000). *Comprensión lectora al finalizar primaria en niños peruanos*. (Tesis de Maestría no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4693/SANCHEZ\\_TRUJILLO\\_MARIA\\_VALIDACION\\_LECTORA.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4693/SANCHEZ_TRUJILLO_MARIA_VALIDACION_LECTORA.pdf?sequence=1)
- Cassany, D. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Clements, S. D. (1966). *Minimal Brain Dysfunction in Children. Terminology and Identification* (USPH Publication N°1415). Washington, U.S. Government Printing Office.

Clymer, T. C. (1968). *What is Reading?: Some current concepts. Innovation and Change in Reading Instruction*. Chicago: National Society for the Study of Education. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:46T7nEh7wZoJ:www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/download/8.3.3/2214+&cd=11&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Condemarín, M. (1992). *Lectura temprana*. Santiago de Chile: Andrés Bello. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:982EqouTh2kJ:pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/298/622+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Condemarín, M. (1997). *De la asignatura del Castellano al Área del Lenguaje*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Crespo, N. y Peronard, M. (1999). El conocimiento Meta comprensivo en los primeros años escolares. *Revista Signos*, 1° y 2° Semestre, N° 45-46, pp.103-119. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

Delgado, A., y Ecurra, L., (2009). *Adaptación psicométrica de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de 4° grado de Primaria - Forma B (CLP 4 – B)*.

Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2006). *La medición en Psicología y Educación: Teoría y aplicaciones*. Lima: Editorial Hozlo S.R.L.

- Douglas, V. I. (1972). Stoop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 4(4), 259-282. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/232512239\\_Stop\\_look\\_and\\_listen\\_the\\_problem\\_of\\_sustained\\_attention\\_and\\_impulse\\_control\\_in\\_hyperactive\\_and\\_normal\\_children.\\_Can\\_J\\_Behav\\_Sci\\_4%284%29259](http://www.researchgate.net/publication/232512239_Stop_look_and_listen_the_problem_of_sustained_attention_and_impulse_control_in_hyperactive_and_normal_children._Can_J_Behav_Sci_4%284%29259)
- Durkin, D. (1978). What research observation reveals about Reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533. Recuperado de: [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17858/ctrstreadtech\\_repv01978i00106\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17858/ctrstreadtech_repv01978i00106_opt.pdf?sequence=1)
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reading series. *Reading Research Quarterly*, 16 (4), 515-544. Recuperado de: [http://www.jstor.org/stable/747314?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/747314?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Farré, A. y Narbona, J. (2000). *Escalas para la evaluación del Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad* (3° ed.). Madrid: TEA. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010\\_Garc%C3%ADa\\_Comprensi%C3%B3n-lectora-en-estudiantes-de-primero-de-secundaria-del-Callao-con-y-sin-transtorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-por-hiperactiv.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010_Garc%C3%ADa_Comprensi%C3%B3n-lectora-en-estudiantes-de-primero-de-secundaria-del-Callao-con-y-sin-transtorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-por-hiperactiv.pdf).
- Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston. Recuperado de: <http://www.uv.es/~marcor/Docencia/MAPACO.HTM>
- Fundación Cadah (2012). *Guía para docentes: el TDAH en el aula*. España. Recuperado de: [http://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/guia\\_TDAH\\_profesorado\(2\).pdf](http://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/guia_TDAH_profesorado(2).pdf)

- García Regalado, G. (2010). *Comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria del callao con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. (Tesis de Maestría en Educación en la Mención Problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de:  
[http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010\\_Garc%C3%ADa\\_Comprensi%C3%B3n-lectora-en-estudiantes-de-primero-de-secundaria-del-Callao-con-y-sin-transtorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-por-hiperactiv.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010_Garc%C3%ADa_Comprensi%C3%B3n-lectora-en-estudiantes-de-primero-de-secundaria-del-Callao-con-y-sin-transtorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-por-hiperactiv.pdf).
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., y Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10(4), 364-384. Recuperado de:  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.285/abstract>
- Hernández, A. (2001). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O.: Diseño y desarrollo de tres programas de instrucción. *Bordón*, 53(1), 53-71. Recuperado de:  
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/31713>
- Huamaní, L. (2009). *Causas Pedagógicas del Nivel de Comprensión Lectora en Los Estudiantes*. Recuperado de:  
<http://www.geocities.ws/luisaferrante65/COMPRESIONdelaLECTURA/comprenionlectora16.html>
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: M.I.T. Press. Recuperado de:  
<http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE24-3/CJE24-3-Newman.pdf>

- Instituto Nacional de Ciencias Neurológicas (2012). *Visión integral del trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Perú. Recuperado de: [http://www.imlaperu.com/noticias\\_contenido.php?idPagina=285](http://www.imlaperu.com/noticias_contenido.php?idPagina=285)
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methuen and Co. Ltd.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routhledge.
- Kline, P. (1998). *The new psychometrics: Science, psychology and measurement*. London: Routhledge.
- Lauder, M. W., y Denhoff, E. (1957). Hyperkinetic behavior syndrome in children. *Journal of Pediatrics*, 50, 463-474. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/10159186\\_Hyperkinetic\\_behavior\\_syndrome\\_in\\_children](http://www.researchgate.net/publication/10159186_Hyperkinetic_behavior_syndrome_in_children)
- Mann, H. B., y Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of 2 random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18, 50-60. Recuperado de: <http://www.tqmp.org/RegularArticles/vol04-1/p013/p013.pdf>
- Marin, G. (1986). Consideraciones metodológicas básicas para conducir investigaciones psicológicas en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. 32, 183-192.
- Martinez, R. (1985). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis
- Maturano, C., Soliveres, M., y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza*

de las Ciencias, 20(3), 415-425. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44713044013.pdf>

Mehrens, A. W. y Lemann, I. J. (1982). *Medición y evaluación en la Educación y Psicología*. México: Ed. CECSA.

Mélen, M., y Borreux, N. (1999). Incidence d'un entraînement à la métacognition sur des compétences-seuils relatives à la résolution de problèmes mathématiques dans l'enseignement secondaire spécial de forme 3, *Informations Pédagogiques*, N° 45, pp.33-54, France.

Mendoza, A. (1999). *Tú lector: Aspectos de la integración texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado de:  
[http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1353/1/2011\\_Yepes\\_Nivel%20de%20comprensión%20lectora%20en%20los%20estudiantes%20del%20quinto%20grado%20según%20tipo%20de%20institución%20de%20educación%20superior.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1353/1/2011_Yepes_Nivel%20de%20comprensión%20lectora%20en%20los%20estudiantes%20del%20quinto%20grado%20según%20tipo%20de%20institución%20de%20educación%20superior.pdf)

Miranda, A., Fernández, M., Robledo, P., y García, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/ hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, 50(3), 135-42. Recuperado de: <http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?or=web&i=e&id=2009768>

Miranda, A., García, R. y Jara, P. (2001). Acceso al léxico y comprensión lectora en los distintos subtipos de niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad, *Revista de Neurología*, 2, 125-138. Recuperado de:  
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10230/grau.pdf?sequence=1>

Miranda, A., García, R., y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psicothema*, 1(2), 227-232. Recuperado de:

<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3092>

Miranda, A., Rosselló, B., y Soriano, M. (1998). *Estudiantes con deficiencias atencionales*. Valencia: Promolibro. Recuperado de:

[http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000300005&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000300005&script=sci_arttext)

Miranda, A., Soriano, M., y García, R. (2005). Reading Comprehension and written composition problems of children with ADHD: Discussion of research and methodological considerations, In T. Scruggs and M.A. Mastropieri (Eds), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. Oxford, UK: Elsevier. Recuperado de:

<http://www.emeraldinsight.com/doi/ref/10.1016/S0735-004X%2807%2920005-9>

Miranda, A., Soriano, M., y García, R. (2006). Reading comprehension and written composition problems of children with ADHD: discussion of research and methodological considerations. In Scruggs T, Mastropieri M, eds. *Advances in behavioral and learning disabilities*. Boston: Elsevier JAI. Recuperado de: <http://www.worldcat.org/title/applications-of-research-methodology/oclc/77524358>

Miranda, A., Soriano, M., y García, R. (2006). Reading comprehension and written composition problems of children with ADHD: Discussion of research and methodological considerations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. 19, 237-256. Recuperado de:

<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1016/S0735-004X%2806%2919009-6>

Montoya, D., Varela, V., y Dussan, C. (2011). Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con TDAH de la ciudad de Manizales. Universidad del Norte, Colombia. Recuperado de:



<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/3399/2922>

Morales, Z., y Miguel, A. (1997). *Hacia un nuevo modelo de política educativa basada en la investigación*. Recuperado de: [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4693/SANCHEZ\\_TRUJILLO\\_MARIA\\_VALIDACION\\_LECTORA.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4693/SANCHEZ_TRUJILLO_MARIA_VALIDACION_LECTORA.pdf?sequence=1)

Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Editorial Universitas S:A

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Editorial Prentice Hall. Oca, I. (2008). *Lectura. Comprensión Lectora*. Mailxmail. Recuperado de: <http://www.mailxmail.com/curso-lectura-comprension/lectura-caracteristicas-proceso>

Orjales, I. (2004). *Déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: CEPE

Osoro, K. (2009). *Factores que inciden en la comprensión lectora*. Recuperado de: [http://www.plec.es/documentos.php?id\\_seccion=5&id\\_documento=17&nivel=Primaria](http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=17&nivel=Primaria)

Parellada, M. (2009). *TDAH, Trastorno por déficit de atención e hiperactividad de la infancia a la edad adulta*. Madrid, España: Psicología Alianza Editorial S.A.

Pauls, D. L. (1991). Genetic factors in the expression of attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 1, 353-360. Recuperado de: <http://www.centremedicmatterhorn.com/wp-content/uploads/2015/06/art%C3%ADculo-tdah.pdf>

- Pinzás, J. (1993). *Cognitive monitoring in reading comprensión: a study of differences among schools in Lima, Perú* [Monitoreo cognitivo en la comprensión lectora: estudio de las diferencias entre colegios de Lima, Perú]. (Disertación Doctoral), Universidad de Nimega, Bélgica.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Pinzás, (2007). *Guía de estrategias meta cognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. Lima: Ministerio de Educación. Segunda Edición.  
Recuperado de:  
[http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1353/1/2011\\_Yepes\\_Nivel%20de%20comprensión%20lectora%20en%20los%20estudiantes%20del%20quinto%20grado%20según%20tipo%20de%20institución%](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1353/1/2011_Yepes_Nivel%20de%20comprensión%20lectora%20en%20los%20estudiantes%20del%20quinto%20grado%20según%20tipo%20de%20institución%20)
- PISA (2015a). Perú mejoró sus resultados, pero sigue en los últimos lugares. *Peru21*. Recuperado de: <http://peru21.pe/actualidad/pisa-2015-peru-mejoro-sus-resultados-sigue-ultimos-lugares-2264210>
- PISA (2015b). Estudiantes peruanos mejoran en PISA 2015. *Educared*. Recuperado de:  
<http://educared.fundacion.telefonica.com.pe/desafioseducacion/2016/12/14/estudiantes-peruanos-mejoran-en-pisa-2015/>
- Quintero, F. J. (2009). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a lo largo de la vida*. Barcelona: Ediciones Elsevier Masson.
- Ramos, J.A., Bosch, R., Nogueira, M., Castells, X., Escuder, G. y Casas, M. (2005). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos. *Current Psychiatry Reports*, 2, 27-33. Recuperado de:  
<http://www.neuroclassics.org/TDAH/TDAH.htm>
- Reymer, A. (2005). *Leo Comprendo, Escribo y aprendo*. Lima. Recuperado de:

<http://www.geocities.ws/luisaferrante65/COMPRESIONdelaLECTURA/compresionlectora16.html>

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en investigación científica*. Lima: Business Support Aneth.

Smith, N. B. (1965). *American reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Smith, E. E., Shoben, E. J. y Rips, L. J. (1978) *Issues in Semantic Memory: A Response to Glass and Holyoak*. Recuperado de: [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17614/ctrstreadtechrpepv01979i00124\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17614/ctrstreadtechrpepv01979i00124_opt.pdf?sequence=1)

Smith, F. (1983) *Comprensión de la Lectura*. México: Trillas. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1353/1/2011\\_yepes\\_Nivel%20de%20compresion%20lectora%20en%20los%20estudiantes%20del%20quinto%20grado%20segun%20tipo%20de%20institucion](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1353/1/2011_yepes_Nivel%20de%20compresion%20lectora%20en%20los%20estudiantes%20del%20quinto%20grado%20segun%20tipo%20de%20institucion)

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* (16ª ed.). Barcelona: Graó.

Spiro, R. J. y Tirre, W. C. (1980). Individual differences in schema utilization during discourse processing. *Journal of Educational Psychology*, 72, 204-208. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/profile/Rand\\_Spiro/publication/49176258\\_Schema\\_theory\\_and\\_reading\\_comprehension\\_\\_new\\_directions/links/543290bb0cf20c6211bc60df.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Rand_Spiro/publication/49176258_Schema_theory_and_reading_comprehension__new_directions/links/543290bb0cf20c6211bc60df.pdf)

Still, G.F. (1902). *Some abnormal psychical conditions in children: the Goulstonian lectures*. *The Lancet*, 1, 1008-1012. Recuperado de: <http://adhd-npf.com/history-of-adhd-1902-sir-george/>

- Strauss, A A. y Lethinen, L. (1947). *Psychopatología y educación de la mente lesionada*. New York: Grune Stratton. Recuperado de: <http://bjp.rcpsych.org/content/94/397/852>
- Tapia, V. (1982). *Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I ciclo de educación superior de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vallés, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: Editorial Promo libro. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1353/1/2011\\_yepes\\_Niv %20de%20comprension%20lectora%20en%20los%20estudiantes%20d el%20quinto%20grado%20segun%20tipo%20de%20institucion%](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1353/1/2011_yepes_Niv%20de%20comprension%20lectora%20en%20los%20estudiantes%20del%20quinto%20grado%20segun%20tipo%20de%20institucion%20)
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit Revista de Psicología*, 11, 49-61.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2006). *Comprensión Lectora y Estudio*. Valencia. Editorial Promolibro
- Vidal, G. y Manjón, J. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: Lectura y Escritura - Vol. II*. Madrid: Editorial EOS. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/8527686/programa-de-comprension%20lectora-para-ni%C3%B1os-d>
- Vigotsky, L. (1979). *Desarrollo y fortalecimiento de las competencias lectoras*. Barcelona: Universidad de La Sabana. Recuperado de: [http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia\\_Infantil/ESTRATEGIAS\\_DE\\_LECTURA.pdf](http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia_Infantil/ESTRATEGIAS_DE_LECTURA.pdf)

# ANEXOS

## FICHA DE DATOS DEL ALUMNO (A)



Nombre completo: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Curp: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Nombre del tutor: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Nombre del padre: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Indicaciones medicas importantes:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_