

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



“COMPRENSIÓN LECTORA Y ATENCIÓN EN NIÑOS DE
TERCER GRADO DE PRIMARIA DE DOS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS ESTATALES DE LA UGEL 03 DE LIMA
METROPOLITANA”

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

AUTORA: BACH. DORINA VICTORIA UBILLÚS GARCIA

ASESOR: DR. WILLIAM TORRES ACUÑA

LIMA – PERÚ

2017

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a Dios quien puso en mí la vocación docente, el deseo de superación y las fuerzas necesarias para asumir el arduo trabajo que ello implica.

A mi amada familia: mi madre, mi esposo y mi hijo, quienes constantemente me brindaron su apoyo, comprensión y aliento en este caminar conducente a la maestría.

A mis profesores, que con sus aportes, conocimientos y experiencia han enriquecido mi formación profesional.

A la Dra. Ana Delgado, quien con su oportuno y desinteresado apoyo me ha brindado la ayuda y orientación necesarias para el logro de esta meta.

RESUMEN

El propósito de la presente investigación ha consistido en analizar la relación entre la comprensión lectora y la atención en una población de niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. Participaron 61 estudiantes, a los cuales se les aplicó dos pruebas. Para evaluar comprensión lectora se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3–B), mientras que para la evaluación de la atención se utilizó el Test de Atención A–3.

Los resultados obtenidos muestran un coeficiente Rho de Spearman de .55, lo cual permite afirmar que existe entre ambas variables una relación estadísticamente significativa.

Palabras claves: Comprensión lectora, atención, tercer grado de primaria, instituciones educativas estatales.

INTRODUCCIÓN

El informe de la investigación que a continuación se presenta tiene por finalidad analizar la importancia de la atención como uno de los procesos cognitivos básicos para el desarrollo de la comprensión lectora (Vallés, 2005) en niños de tercer grado de primaria. Este tema cobra relevancia dado que en la actualidad la comprensión lectora se ha convertido en un problema recurrente dentro el quehacer educativo.

Para la elaboración del presente informe, en primer lugar, se han revisado, seleccionado y sistematizado los principales postulados que la literatura educacional aporta respecto a la atención, la comprensión lectora y la relación entre ambas. Por otro lado se han tenido también en consideración investigaciones nacionales e internacionales que han abarcado dichos temas con antelación.

Así mismo este trabajo plasma la recopilación y análisis de datos obtenidos de las evaluaciones aplicadas a la muestra conformada por niños del tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana, en los aspectos de comprensión lectora y atención, así como las conclusiones a las que se llegó a partir de los mismos.

Para fines de presentar con la debida claridad los alcances de esta investigación, se ha estructurado el presente informe en cinco secciones principales: planteamiento del estudio, marco teórico, método, resultados y análisis de resultados y finalmente conclusiones y recomendaciones.

Así, en el primer capítulo se presenta la formulación del problema a la vez que se sustenta la importancia de investigarlo; consignando además como antecedentes del mismo investigaciones nacionales e internacionales. Al término del capítulo se plantean los objetivos, así como las limitaciones del presente estudio.

En el segundo capítulo se exponen las bases teóricas respecto a la lectura, la comprensión lectora y la atención, así como las definiciones de los principales términos

utilizados. Del mismo modo se determinan las hipótesis y las variables consideradas para el presente estudio.

El tercer capítulo considera los aspectos metodológicos de la investigación, tales como el nivel y tipo de investigación, el diseño empleado, la población y muestra y las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

El capítulo cuarto está reservado para la exposición y el análisis de los resultados, así como la contrastación de las hipótesis.

Finalmente en el quinto y último capítulo quedan plasmadas las conclusiones y recomendaciones con respecto al estudio presentado en el presente informe.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	7
1.1 Formulación del problema.....	7
1.2 Justificación del estudio.	9
1.3 Antecedentes relacionados con el tema.....	10
1.4 Presentación de objetivos generales y específicos.	16
1.5 Limitaciones del estudio.....	17
CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 Bases teóricas relacionadas al tema.....	18
2.2 Definiciones de términos usados	29
2.3 Hipótesis	30
2.4 Variables.....	31
CAPÍTULO III : MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.1 Nivel y tipo de investigación.....	32
3.2 Diseño de investigación.....	32
3.3 Población y muestra	33
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	33
3.5 Procedimiento de recolección de datos	39
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	40
CAPÍTULO IV : RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	41
4.1 Análisis descriptivos.....	41
4.2 Contrastación de hipótesis	44
4.3 Discusión de resultados	46
CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	50
Conclusiones.....	50
Recomendaciones	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS.....	58

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema.

La comprensión lectora es una habilidad básica para la adquisición y construcción de nuevos conocimientos, además de contribuir al enriquecimiento del vocabulario y al desarrollo del pensamiento crítico. Tal como lo afirma Vallés (2005), el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora sienta las bases para la vida académica, laboral e incluso social. Una persona que entiende lo que lee es capaz de lograr un mejor desarrollo personal, profesional y social.

En el Perú, tanto a nivel nacional como a nivel de Lima Metropolitana, se ha detectado a través de diversos instrumentos de evaluación un bajo nivel en el ámbito de la comprensión lectora. Uno de los indicadores de esta problemática está dado por los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el cual evalúa el rendimiento de los estudiantes de 15 años en Lectura, Matemática y Ciencia que hayan concluido al menos 6 grados de escolaridad. Dicha evaluación, en su versión del 2012, muestra que existe un progreso sostenido desde el año 2000 en las habilidades lectoras, sin embargo estos desempeños continúan siendo pobres, dado el punto de partida muy bajo, ubicando además al Perú en el último lugar con respecto a los 65 países participantes. El 60% de los estudiantes peruanos en el 2012 logró ubicarse en el nivel 1 y debajo de éste (MINEDU, 2015).

Por otro lado, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes de segundo grado de primaria en las áreas de comunicación y matemática y de segundo grado de secundaria en comunicación, matemática, geografía, historia y economía, arroja en su versión del 2015 muy bajos resultados. En esta última evaluación solo el 15% de los estudiantes de segundo de secundaria lograron un nivel satisfactorio en comprensión lectora (MINEDU, 2016). Teniendo en cuenta que dichos alumnos estuvieron en segundo de primaria en el año

2009 cuando se aplicó la prueba censal obteniendo 23.1% en la misma área, se concluye que el nivel de aprendizaje satisfactorio ha descendido entre el 2009 y el 2015 de 23 a 15% en lectura.

En cuanto a la atención, ésta es considerada un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo procesamiento cognitivo, y que pone en marcha los procesos que intervienen en el procesamiento de la información (Reátegui, 1999). Es un mecanismo directamente implicado en la activación y en los procesos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica (García, 1997). En función a estos procesos se puede distinguir los siguientes tipos de atención: Atención selectiva, atención dividida y atención sostenida.

Zillmer y Spiers definen la atención selectiva como la capacidad de centrarse en uno o dos estímulos importantes, en tanto se suprime la conciencia de otros estímulos distractores (Jiménez, Hernández, García, Díaz, Rodríguez y Martín, 2012). Este proceso, tal como lo afirma Vallés (2005), supone en el proceso de lectura un esfuerzo de control y autorregulación de la atención por parte del lector, quien debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer.

Según Sampascual (s. f.) la atención selectiva es el proceso responsable de que un niño discrimine y reconozca las letras. Por otro lado, es importante señalar lo que sostiene Sanz (s. f.), que a mayor atención requieran los procesos de decodificación, menor atención queda disponible para los procesos relacionados con la búsqueda de significado. De esto se desprende que el proceso de la atención es importante tanto para realizar una decodificación eficaz, como para alcanzar la comprensión de lo que se logra leer.

Pese a que son muchos los factores involucrados en el desarrollo de la comprensión lectora, el presente proyecto pretende establecer su relación con el nivel de atención, dado que es uno de los procesos psicológicos básicos que intervienen en el proceso de comprensión de textos (Vallés, 2005), de ahí su importancia como base para alcanzar a comprender lo que se lee.

Por estas razones, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y la atención en niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación del estudio.

El presente trabajo de investigación responde a la necesidad de ampliar el panorama de los docentes con respecto a los factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora. Este es un tema que ha tomado dimensiones de interés nacional en la medida que las evaluaciones realizadas vienen arrojando en este rubro bajos niveles alcanzados por los alumnos en la educación básica regular en los últimos años. Siendo la atención uno de los procesos cognitivos menos estudiados en relación a la habilidad de comprender lo que se lee, este trabajo de investigación aporta un análisis de la relación que existe entre la comprensión lectora y este proceso psicológicos básico que intervienen en el aprendizaje, como es la atención.

La utilidad de esta investigación radica en establecer la relevancia de la atención en el proceso de comprender lo que se lee, de lo que se desprende sugerir a los docentes, con probados argumentos, incidir con mayor empeño en la estimulación y entrenamiento de la atención desde edades tempranas.

Esta investigación aporta conocimientos que, en primer lugar, contribuyen a la práctica docente en aula, en especial de los primeros grados de primaria, lo cual beneficiará en última instancia a sus respectivos alumnos. La presente investigación, además constituye el sustento teórico para la realización de diversas capacitaciones a docentes respecto a la relación entre comprensión lectora y atención, así como para la implementación de estrategias conducentes al desarrollo de la atención. Tener docentes mejor informados y preparados siempre repercutirá en el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas, mejoras necesarias para elevar el nivel de comprensión lectora en los alumnos.

Así mismo sería necesaria la realización de talleres de sensibilización a padres de familia acerca de la importancia de desarrollar la atención en los niños como proceso básico para la comprensión lectora.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

Investigaciones internacionales

Sampascual (1990) investigó acerca del grado de atención selectiva en sujetos clasificados como buenos y malos lectores, así como el efecto de la práctica en la ejecución de las tareas. El estudio se llevó a cabo en España, en niños cuyas edades fluctuaban entre 9 a 10 años y 12 a 13 años. Se aplicó a ambos grupos la Prueba de Comprensión Lectora de A. Lázaro y la Batería de Aptitudes Generales de J. García Yagüe.

Los resultados mostraron que la atención selectiva era difícil para los sujetos de ambos grupos, sin embargo el menor tiempo empleado por los buenos lectores mostró que eran más eficaces en su atención selectiva. Por otro lado, se concluyó también que los malos lectores, frente a los buenos lectores, presentaron una tendencia más fuerte al agrupamiento perceptual, es decir a percibir el estímulo como un todo. Finalmente, si bien los buenos lectores presentaban en general una mejor ejecución que los malos lectores, la ejecución de todos los sujetos mejoró como resultado de la práctica.

Miranda-Casas, Fernández, Robledo y García-Castellar (2010) realizaron una investigación en Valencia para examinar la contribución de la fluidez verbal, la fluidez en la lectura y las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, atención y el mecanismo de supresión) en la predicción de los procesos mentales de comprensión de textos en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). El estudio se realizó en 42 estudiantes, de 12 a 16 años de edad del Servicio de Neuropediatría del hospital La Fe de Valencia, con diagnóstico clínico de TDAH. Se administró una batería de pruebas para medir los procesos cognitivos y lectores: Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria

obligatoria (PROLEC-SE), Subtest de Fluencia Verbal de la escala de inteligencia para niños de Wechsler revisada, Test de Procesos de Comprensión, Test de Amplitud de Memoria Visual de Katakana, Test de Mecanismo de Supresión.

Se concluyó que la fluidez verbal era el mejor predictor individual de la comprensión lectora. Además, las funciones ejecutivas, pero no la fluidez de la lectura, aportaban una contribución significativa a la comprensión. Específicamente en cuanto a la atención se mostró una relación positiva y significativa con tres medidas de comprensión, concretamente, con la captación de ideas explícitas, la realización de inferencias basadas en el conocimiento y el total de procesos de comprensión. Estos resultados resaltaron la necesidad de considerar el papel del funcionamiento ejecutivo en la evaluación y el tratamiento de los déficits de comprensión de lectura de los estudiantes con TDAH.

Da Silva, Orlandi y Capellini (2011) realizaron un estudio acerca del desempeño cognitivo-lingüístico y lector en estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). El estudio fue realizado en una muestra de 20 estudiantes entre el quinto y octavo grado escolar. Se trabajó con dos grupos de 10 estudiantes, el primer grupo diagnosticado con TDAH y el segundo grupo sin ningún trastorno o desorden conductual. Se aplicó en ambos grupos el test de habilidades metalingüísticas y de lectura (PROHMELE). De acuerdo con los resultados obtenidos se pudo concluir que las dificultades presentadas en los estudiantes con TDAH se debían a sus problemas de atención, hiperactividad y desorganización, característicos de dicho diagnóstico y no a problemas de lenguaje o de origen fonológico.

Fernández, Miranda Casas, García y Colomer (2011) investigaron acerca de las diferencias entre sujetos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) con y sin dificultades en procesos de la comprensión lectora. Aplicaron el estudio a una muestra de 84 sujetos entre 12 y 16 años de edad, divididos en cuatro grupos equilibrados: TDAH, TDAH con dificultades en la comprensión lectora, sujetos con dificultades en la comprensión lectora sin TDAH y grupo

control. Se aplicó el test de procesos de comprensión de Vidal-Abarca. Para realizar las comparaciones entre grupos en variables cuantitativas, se han realizado análisis de varianza multivariantes (MANCOVAS), seguidos por análisis de varianza univariante, realizando comparaciones post-hoc utilizando el método de comparaciones múltiples de Bonferroni y se calcularon los tamaños del efecto mediante η^2 -cuadrado. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en todas las variables analizadas menos en las inferencias basadas en el conocimiento previo. Sin embargo, el grupo TDAH sin dificultades de comprensión no mostró estar afectado en ninguno de los procesos de comprensión evaluados.

Montoya, Varela y Dussan (2012) realizaron una investigación sobre la correlación entre habilidades académicas de la lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La muestra estuvo compuesta por niños escolarizados entre 6 y 14 años diagnosticados con TDAH pertenecientes a 18 instituciones educativas de la ciudad de Manizales, Colombia. Se correlacionaron las variables correspondientes a las habilidades académicas de lectura y escritura contra el proceso de atención, el proceso de memoria y el desempeño de funciones ejecutivas. A la muestra se aplicaron los siguientes instrumentos: Test de inteligencia de Wechsler tercera edición abreviado (WISC-III), protocolo neuropsicológico: Conformado por diferentes subpruebas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), que evalúa atención visual y auditiva, memoria verbal y visual, flexibilidad cognoscitiva, seguimiento de instrucciones, habilidades metalingüísticas y fluidez verbal. También el protocolo académico: Conformado por subpruebas de evaluación de habilidades académicas de la Batería ENI.

Los resultados confirmaron que existe una correlación positiva entre el desempeño académico de los evaluados en habilidades de lectura y escritura con el desempeño neuropsicológico obtenido en tareas que evalúan el proceso de atención. Se corroboró así el valor predictivo que tiene el desempeño de los niños en la evaluación de algunas variables neuropsicológicas en sus posibilidades de funcionamiento escolar y desempeño académico.

Por otro lado, Kieffer, Vukovic y Berry (2013) investigaron la relación existente entre dos dimensiones específicas de las funciones ejecutivas, como son la atención y el control inhibitorio, y la comprensión lectora. Para ello en una muestra de 120 estudiantes de cuarto grado de primaria realizaron un análisis de campo que asociara dichas funciones ejecutivas tanto de manera directa con la comprensión lectora, como de manera indirecta por medio de la comprensión del lenguaje y la lectura de palabras, considerando además la memoria de trabajo, la rapidez del procesamiento y la conciencia fonológica. Los resultados señalaron que ambas funciones ejecutivas tenían asociaciones únicas y directas con la comprensión lectora. A consideración de los autores, esto daría cuenta de la importancia de la atención y el control inhibitorio para el desarrollo de la comprensión lectora y el abordaje de sus dificultades.

Carro (2013) realizó un análisis de los procesos lectores en un grupo de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Para dicho estudio se trabajó con una muestra de 26 niños, 13 diagnosticados con TDAH y 13 que no presentaban el trastorno. La evaluación de ambos grupos se realizó utilizando la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R). Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los procesos implicados en la lectura en el grupo con TDAH frente al grupo control. Las diferencias se presentaron en las tres categorías que se evaluaron a través de la batería: índices principales, índices de precisión e índices de velocidad. Las diferencias en lectura de palabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación y comprensión de textos, fueron consistentes en los tres índices en el grupo con TDAH frente al grupo control.

Investigaciones nacionales

Bazán, Roldán y Villaroel (2001) investigaron acerca de la relación entre la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grados de primaria de centros educativos estatales del distrito de La Molina. La muestra estuvo conformada por 1265 alumnos de ambos sexos. Se aplicó el Test de E. Toulouse y H. Piéron, para medir el nivel de atención-concentración y la prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP).

Se encontró relación entre los niveles de atención-concentración y de comprensión lectora en los alumnos, determinándose que a menor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión lectora baja y a mayor nivel de atención-concentración mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión alta.

Zarzosa (2003) investigó acerca del efecto de un Programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursaban el tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. La muestra estuvo conformada por 30 niños del nivel socioeconómico medio y 30 niños de nivel socioeconómico bajo. En ambos casos 15 eran del grupo experimental y 15 del grupo control de ambos sexos y con un nivel intelectual normal. Para seleccionar la muestra se utilizó el método no probabilístico intencional. Los instrumentos aplicados para la medición de las variables fueron el Test de Complejidad Lingüística Progresiva y el Test de Madurez Mental de California Serie Primaria. Antes de la aplicación del programa los resultados no mostraban diferencias significativas en el nivel de comprensión de lectura entre los grupos de ambos niveles socioeconómicos. Luego de la aplicación del programa sí se hallaron incrementos significativos en la comprensión de lectura en los grupos experimentales de ambos niveles. Los resultados obtenidos fueron sustento para plantear estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

Sánchez (2008) realizó una investigación que planteaba el diseño y validación de una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primero y segundo de secundaria con trastorno de déficit de atención de un centro educativo privado de Lima.

Este proyecto fue aplicado en 6 alumnos de primero y segundo de secundaria en un centro educativo de San Borja en un tiempo aproximado de 5 meses, por lo que esta investigación representa un estudio de casos. Tiene un carácter cualitativo, pues tanto para la recogida de datos, como para su posterior análisis, se hizo uso de instrumentos y técnicas que responden a ambos enfoques. Sin embargo, se hizo énfasis en lo cualitativo, ya que se buscó recoger datos valorativos para validar el proyecto que se denominó “ALARCÓN”

(Anticipa, lee, analiza, reflexiona, critica, organiza, narra). Los instrumentos utilizados fueron: Test de comprensión lectora, guía de entrevista a la docente y tutoras, guía de observación, una ficha de registro de información y un cuaderno de campo.

Se concluyó que las metodologías orientadas a mejorar la comprensión lectora en alumnos con déficit de atención se basaban principalmente en la variedad de estímulos, así como en la diversidad de estrategias aplicadas durante el desarrollo de las clases. Además el profesor constituiría un modelo de conductas reflexivas y de autocontrol, al propiciar el uso de autoinstrucciones en el aula, de tal modo que fomentaba la autonomía por parte del alumno. Por último, la investigación concluye que resulta necesario brindar una educación personalizada, sobre todo a los alumnos que presentan déficit de atención, con el fin de orientar su proceso lector.

Meza y Dávila (2010) realizaron una investigación cuyo propósito era establecer la relación entre atención y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria. La muestra estuvo compuesta por 55 niños y niñas entre 9 y 10 años de una institución educativa del distrito de Ventanilla en el Callao. Los instrumentos aplicados fueron: Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP IV-A) de Allende, Condemarín y Milicic, adaptada por Delgado et al. (2005) y la Prueba Toulouse Peiron. De acuerdo con la correlación de Pearson obtenida con los resultados (0.335) se concluyó que existía una relación significativa entre ambas variables.

Meza y Borja (2012) realizaron un estudio transversal para conocer los niveles de atención y la evolución de ésta en estudiantes de una institución educativa primaria de Ventanilla. La muestra fue de tipo intencional y estuvo conformada por 198 niños entre los 6 y 11 años de edad. Para medir los niveles de atención se aplicó el Test de Percepción de Diferencias de Caras, adaptado por Delgado et al. (2004). Los resultados indicaron que el 41% de la muestra presentaba niveles medios de atención, mientras que el 37% presentaba un nivel bajo, en contraste con el 22 % que se desempeñó en un nivel alto. En cuanto a la evolución de los niveles de atención éstos se mantuvieron constantes en todas las edades.

Ato (2015) realizó un estudio descriptivo correlacional acerca de la comprensión lectora y su relación con la habilidad para decodificar la lectura. El estudio fue realizado en 59 estudiantes de dos secciones del primer grado de educación primaria de una institución educativa privada del Cercado de Lima. Para conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para primer grado (CLP 1 – forma A). También se utilizó la Prueba de Un Minuto. Los resultados mostraron que existía una diferencia significativa entre los estudiantes de ambas secciones en cuanto a comprensión lectora, no así con respecto al nivel de decodificación, pese a que sus inicios en la lectura no se realizaron con el mismo método.

1.4 Presentación de objetivos generales y específicos.

Objetivo general.

Analizar la relación entre la comprensión lectora y la atención en niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos.

Identificar el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Identificar el nivel de atención alcanzado por los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

1.5 Limitaciones del estudio

Se ha trabajado en esta investigación con una muestra no probabilística de tipo intencionada, que se circunscribe a niños de tercer grado de primaria dos colegios estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana, lo que limita las posibilidades de generalización de los resultados a la población de donde se extrajo la muestra.

CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas al tema

Lectura

Definición

De acuerdo con Bravo (1995) la lectura es un proceso cognitivo que consiste en elaborar significados a partir de la confrontación entre el contenido del texto y el trasfondo psicolingüístico del lector. Es por lo tanto un proceso activo que va más allá de la decodificación de los grafemas, implica reconocer el significado del texto, interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo (Lebrero, 1988).

En el marco conceptual del proyecto PISA, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - OCDE (2000, p. 37), *“la capacidad lectora es definida como la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad”*.

De acuerdo con Pinzás (2001) la visión contemporánea de la lectura la define como un proceso constructivo a través del cual el lector va elaborando un modelo mental de lo que lee, imprimiéndole su interpretación personal. Por tanto, el acto de leer, puede ser considerado como una interacción entre el lector y el texto que lee.

De estos conceptos se desprende que la lectura es una capacidad compleja que involucra varios procesos, así como la experiencia y conocimientos previos del lector para poder conocer el mensaje del texto escrito.

Procesos psicológicos que intervienen en la lectura

Tal como lo afirma Cuetos (1990), existen cuatro procesos implicados en la lectura: Procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

a) Procesos perceptivos:

Lo primero que se hace para descifrar un mensaje es que este sea recogido y analizado por los sentidos. En este proceso interviene la percepción visual a través de una continuidad de movimientos saccádicos y fijaciones. Los primeros son los pequeños saltos que da la vista conforme avanza sobre el texto. Las fijaciones, son los espacios de tiempo en que la vista permanece fija sobre lo escrito para luego dar un nuevo salto y así continuar sucesivamente a lo largo de la lectura. El tiempo de fijación dependerá del lector y del tipo de texto. Cuanto más complejo sea el texto, disminuye la longitud de los saltos y aumenta la duración de las fijaciones.

De esta manera, los mecanismos perceptivos extraen la información y la almacenan durante un tiempo breve en la memoria icónica, para que más tarde la parte más relevante de esa información, pase a la memoria a corto plazo o memoria de trabajo, que es donde se analiza la información. La memoria de trabajo es la que permite retener el inicio de una oración hasta llegar al final y extraer el significado.

b) Procesamiento léxico

Una vez identificadas las letras a través de los procesos perceptivos es necesario encontrar el concepto que se asocia con cada unidad lingüística. Para ello se puede hacer uso de dos vías, la ruta visual o la fonológica.

- Ruta visual: Al utilizar esta ruta lo primero que se realiza es el análisis visual, luego se accede al almacén léxico visual. Aquí es donde por comparación con las unidades allí almacenadas se identifica cada palabra, de esta manera a la unidad léxica se le unirá su correspondiente significado. Si además se requiere leer en voz alta, se recurrirá al almacén fonológico, donde la representación

semántica activará la correspondiente representación fonológica para que pueda pronunciarse. Esta ruta funciona con palabras que el sujeto conoce visualmente, es decir, las palabras que forman parte de su vocabulario visual.

- Ruta fonológica: Esta ruta requiere identificar primero las letras que componen la palabra a través del análisis visual. Luego habrá de convertirse el grafema a fonema. Una vez recuperada la pronunciación de la palabra en el almacén del léxico auditivo se revisa la representación que corresponde a esos sonidos, dicha representación activará el significado correspondiente. En castellano se puede leer todas las palabras por la ruta fonológica, puesto que todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema.

c) Procesamiento sintáctico

El reconocimiento de las palabras es necesario para poder entender el mensaje de un texto escrito, pero las palabras aisladas no transmiten nada, es en la relación entre ellas es donde se encuentra el mensaje. El agrupamiento correcto de las palabras en una oración, así como las interrelaciones entre los constituyentes, se dan de acuerdo a una serie de claves presentes en la oración tales como considerar el orden de las palabras, tener en cuenta las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, etc.) que son las que informan la función de los constituyentes de la oración. Otra clave a considerar es el significado de las palabras, lo que permitirá identificar la función de éstas dentro de la oración. Finalmente son importantes también los signos de puntuación, que son los encargados de marcar los límites de las frases y oraciones para la correcta comprensión del mensaje.

d) Procesamiento semántico

Una vez establecida la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Solo

cuando se ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de lectura. Además de esto, a medida que se lee, se van realizando inferencias propias que ayudan a ir enlazando las distintas partes del texto y la información que se está recibiendo con la que ya se tiene.

Fases de la lectura

Jiménez (2009) señala que Rius en 1983 afirma que el proceso de adquisición de la capacidad lectora pasa por cuatro etapas que van en concordancia con el desarrollo cognoscitivo del niño. Estas cuatro fases son:

- a) Fase perceptiva: Abarca de los 2 a los 4 años y se trata de una lectura de identificación. Pese a que el niño desconoce los signos universales como letras y palabras, centra toda su atención en el significado. De esta manera, imitando muchas veces a los lectores de su entorno determinará el significado de algunos rótulos, logotipos, nombres de productos, anuncios publicitarios, su nombre, etc.
- b) Fase asociativa combinatoria: Se da entre los 4 y 5 años aproximadamente. En esta etapa el niño utiliza la intuición realizando una serie de asociaciones, centrando la fijación en los significantes. Asocia palabras con dibujos y dibujos con palabras, por lo que lee con apoyos visuales. Las letras empiezan a ser verdaderos significantes pese a que aún no codifica. Puede por ejemplo deducir que dice “perro” porque empieza como “Pepe” (su nombre) y está junto al dibujo de un perro.
- c) Fase alfabética: Abarca aproximadamente de los 5 años y medio a los 7 años. Aunque sigue siendo una etapa intuitiva estas intuiciones se van articulando con una lectura alfabética. En esta etapa el niño es capaz de utilizar el código alfabético de los adultos. Es decir, empieza

a relacionar significante con significado. Va tomando conciencia de la correspondencia entre fonema, grafema y letra.

- d) Fase universal o “lectio universalis”: Esta fase es la última del proceso de lectura inicial y se da entre los 7 y 8 años. Habiendo asimilado en la fase anterior el código alfabético, el niño iniciará la generalización en la lectura. El lector adquiere continuidad fónica, interpreta los signos de puntuación, realiza pausas para dar correcta entonación. En esta etapa se puede considerar que el niño lee con éxito aun lo que no ha leído antes.

Comprensión Lectora

Definición

De acuerdo con Burón (1993) la comprensión lectora es la capacidad de extraer el significado de un texto, lo que implica descubrir el sentido de las palabras y oraciones que lo componen, es además un proceso activo en el que el lector debe integrar sus conocimientos previos con la información del texto para construir así nuevos conocimientos.

Según Condemarín (2001) es la capacidad para extraer sentido de un texto escrito, pero es una capacidad que no depende sólo del lector, sino también del texto, puesto que su interpretación dependerá en gran medida de su extensión y complejidad. Leer comprensivamente implica enriquecer el texto con los propios aportes, ya que a medida que se va leyendo no sólo se anticipan contenidos, se forjan hipótesis que se van comprobando o descartando, también se infiere, se establecen relaciones, se sacan conclusiones.

Por otro lado Vallés (2005) afirma que la comprensión lectora puede ser definida tanto como un producto y como un proceso según el enfoque cognitivo que se le dé. Así puede ser considerada un producto como resultante de la interacción entre el lector y el texto, lo cual supone

adquirir nuevos conocimientos. En tanto que si se enfoca como un proceso, la comprensión lectora podría definirse como un proceso gradual, progresivo y dinámico a través del cual se accede a la información de un texto.

Niveles de comprensión lectora

Elosúa y García (1993) establecen diversos niveles de profundidad de comprensión lectora: Decodificación, comprensión literal comprensión inferencial y metacompreensión.

- a) Decodificación: Se trata de descifrar un código; es decir de dar un significado a las letras impresas. Esto se realiza a través de dos procesos decodificadores: La ruta visual o la ruta fonológica.
- b) Comprensión literal: Se refiere a combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones. La comprensión literal se atiene a la información explícitamente reflejada en el texto.
- c) Comprensión inferencial: Consiste en hallar a partir de la información que brinda el texto relaciones que van más allá de lo leído. Aquí se añade la información y conocimientos previos del lector, relacionándolos con el texto y elaborando conclusiones a partir de dicha relación. Este nivel de comprensión requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. A su vez favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.
- d) Metacompreensión: Es la conciencia y control que el lector tiene de su proceso de comprensión. Consiste en establecer unas metas para la lectura, comprobar si se están alcanzando y rectificar oportunamente. Por ello abarca procesos de planificación, supervisión y evaluación. La persona que lee se enfrenta con un

texto desde unas expectativas y unos objetivos, selecciona unos procedimientos o estrategias para alcanzar esos objetivos y comprueba si los logra.

Factores de la comprensión lectora

De acuerdo con Elosúa (1993) la comprensión lectora es una actividad gradual y compleja que puede evidenciar distintos niveles de profundidad debido a diversos factores, entre los cuales se puede distinguir los siguientes:

- Características del texto: Comprende la temática y grado de dificultad del mismo, su estructura y organización, las cuales varían si se trata por ejemplo de un artículo científico, un manual de instrucciones, un poema, etc.
- Conocimientos previos del lector: Los conocimientos que tenga el lector previamente acerca del tema o estructura del texto influyen en la comprensión del mismo. Como es lógico un texto con un tema o estructura familiar resultará de más rápida comprensión.
- Objetivos, propósitos y expectativas del lector: Se trata de la intención del lector frente al texto. El lector interactúa de manera distinta con un texto según lo utilice por ejemplo para estudiar o entretenerse.
- Procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos: Son los procesos que realiza toda persona durante la lectura. Estos procesos comprenden la atención y concentración en el texto, la identificación de palabras, el análisis sintáctico, semántico y pragmático del texto, así como el almacenamiento en la memoria de trabajo y de largo plazo.

Importancia de la comprensión lectora para los aprendizajes

Tal como se señala Condemarín (2001), la lectura es el principal medio de desarrollo del lenguaje y puede además ser considerado un factor determinante del éxito o fracaso escolar; más aún, la OCDE (2000) afirma que se debe considerar como un indicador importante del desarrollo humano de los habitantes de un país. Sin embargo, el

desarrollo de la habilidad lectora, así como del lenguaje en general requiere del contacto con otras personas, ya que es a través de la interacción como se aprenden sus usos, funciones, significados y reglas (Condemarín, 2001). De esto se desprende, que así como la interacción verbal es fundamental para el desarrollo del lenguaje, también la lectura constituye una fuente principal de enriquecimiento del mismo, dado que las palabras y estructuras lingüísticas que los niños y los jóvenes interiorizan no sólo son el centro de su competencia lingüística, sino que constituyen la fuente de la cual fluye y fluirá su futura capacidad de expresión y comprensión del mundo. El lenguaje constituye además una herramienta primordial para la adquisición de nuevos conocimientos, por lo que es vital que los estudiantes adquieran un óptimo nivel de desarrollo de la comprensión lectora desde edades tempranas.

Por otro lado, Vallés (2005) afirma que ser competente en la comprensión permite al alumno desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información. Además, le ayuda a desarrollar su imaginación, y en el ámbito educativo le permite comprender y seleccionar la información adecuada, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en la memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento. Todo este bagaje pasará entonces a formar parte de los saberes previos siempre que su almacenamiento se haya realizado con significación y comprensión. De este modo la lectura habrá enriquecido los esquemas cognitivos del lector.

Atención

Definición

Para Reátegui (1999) la atención es un proceso discriminativo y complejo que acompaña el procesamiento cognitivo y que además es responsable de filtrar la información, permitiendo la adaptación del organismo en relación a las demandas externas.

Según lo define García (1997) la atención es un mecanismo que comprende una serie de procesos u operaciones que posibilita que el ser humano sea más receptivo a los sucesos del ambiente, lo que permite llevar a cabo una gran cantidad de tareas de manera más eficaz.

Por otro lado, según Luria (1986) atención es el proceso selectivo de la información que el sujeto necesita y que además comprende la consolidación de los programas de acción y el mantenimiento del control sobre éstos. Señala además que es importante considerar que la atención, al mismo tiempo es una capacidad o habilidad que cada persona posee, por lo que existen diferencias individuales.

Tipos de atención

De acuerdo con García (1997) los tipos de atención son los siguientes:

- a) Atención selectiva: Es la actividad que pone en marcha y controla los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa solamente una parte de toda la información percibida, dando respuesta sólo a las demandas del ambiente que le son útiles o que son importantes para el individuo.
- b) Atención dividida: Es aquella que activa los mecanismos que el organismo utiliza para dar respuesta ante las múltiples demandas del ambiente y que para conseguirlo procura atender a todos los estímulos posibles al mismo tiempo.
- c) Atención sostenida: Es el tipo de atención que activa los procesos a través de los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante periodos de tiempo relativamente largos.

Teorías de la atención selectiva

La atención selectiva ha sido explicada por diversos modelos teóricos, para la presente investigación se han tomado dos de los principales: El modelo de Broadbent y el de Deutsch y Deutsch (Botella y Ruiz, 1981).

- a) **Modelo del filtro rígido de Broadbent:** Este modelo afirma que la información de todos los estímulos que se presentan en un determinado momento entran en el centro de amortiguación o almacén a corto plazo. Uno de los inputs es seleccionado por sus características para pasar el filtro, el cual está diseñado para evitar la saturación del sistema de procesamiento de la información. La entrada a este sistema es un “cuello de botella” que es el responsable de la selección ambiental. Los inputs sensoriales que no son seleccionados permanecen en el almacén o desaparecen. Broadbent concluyó de sus investigaciones que solo se puede prestar atención a un canal a la vez y que el material seleccionado para prestar atención se hace antes del análisis semántico. Además, la información que se pierde dependerá de las características del estímulo y las necesidades del organismo.

- b) **Modelo del filtro tardío de Deutsch y Deutsch:** Este modelo afirma que todos los estímulos entrantes son completamente analizados tanto a nivel de sus características físicas como semánticas y alcanzan así un significado para luego poder seleccionar el input que pasará a la conciencia total. La selección del estímulo dependerá de lo importante que sea en ese momento para la persona. Es decir que el filtro no se daría al inicio del proceso cognitivo, sino que se aplicaría más adelante y su principal función sería la de seleccionar la información que pasa a la memoria activa.

La atención como proceso cognitivo y su importancia para la comprensión lectora

Los procesos cognitivos básicos se pueden producir sin la intervención consciente del sujeto y tienen una raíz biológica, siendo los principales: La percepción, la atención y la memoria. No obstante, esto no implica que el sujeto no pueda, posteriormente, llegar a algún grado de control e intencionalidad en su realización (Viramonte, 2000, citado por Fuenmayor y Villasmil, 2008).

La atención se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve, lo que oye y comienza a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar superficialmente. Esto se debe a que el individuo puede dividir su atención de modo que puede hacer más de una cosa al mismo tiempo. Para ello adquiere destrezas y desarrolla rutinas automáticas que le permiten realizar una serie de tareas sin prestar, aparentemente, mucha atención. A esto es lo que se llama teoría de la capacidad (Banyard, 1995, citado por Fuenmayor y Villasmil, 2008) que se refiere a cuánta atención se puede prestar en un momento determinado y cómo ésta puede cambiar dependiendo de lo motivado o estimulado que se esté. Ello significa que se puede canalizar la atención notando algunas cosas y otras no. El ser humano selecciona e interpreta continuamente la información que recibe de su mundo o medio. Si se prestara la misma atención a todo, el ser humano se vería abrumado (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

La comprensión, entendida como el proceso constructivo que a partir de ciertos datos e información previa disponible en la memoria, tiene como objetivo llegar a una interpretación de tales datos (Parodi, 1999 citado por Fuenmayor y Villasmil, 2008). Por tanto es necesario, establecer una estrecha relación entre comprensión y cognición. Sin cognición el proceso de comprensión no tendría lugar. A la cognición concierne el funcionamiento de la mente. Los procesos cognitivos mencionados, como percepción, atención y memoria implican mecanismos mentales que permiten captar mediante los sentidos la información pertinente, fijar

la atención en una parte de ella en especial, representarla mentalmente a través del pensamiento y relacionarlos con información previa guardada en la memoria, para finalmente interpretarla y exteriorizarla con un lenguaje conveniente.

Los procesos cognitivos, entre ellos la atención, son imprescindibles para el proceso constructivo e interpretativo de la comprensión y, en este caso, para el proceso de comprensión lectora, puesto que el acto de leer implica, no únicamente la decodificación de letras, palabras, puntuación, sino la interacción entre la información obtenida de los datos formales presentes en el texto y la información almacenada en el cerebro del sujeto, para construir una interpretación coherente de lo percibido. Evidentemente, los procesos cognitivos facilitan y agilizan esa interacción que deriva en interpretación.

2.2 Definiciones de términos usados

Lectura: Es un proceso cognitivo complejo que implica la decodificación del contenido de un texto escrito con el fin de comprender el mensaje del mismo, interpretarlo y valorarlo.

Comprensión lectora: Es la capacidad de extraer el mensaje de un texto a través de un proceso activo en el que el lector aporta sus experiencias y conocimientos previos para lograr la interpretación del mismo.

Atención: Proceso complejo y discriminativo que permite al ser humano filtrar la información que recibe del ambiente para poder adaptarse mejor a este y responder así de una manera más eficaz a sus exigencias.

Atención selectiva: Es el proceso que selecciona la información que el sujeto necesita dentro de toda la información percibida, lo que le permite dar respuesta solo a aquello que le es necesario, útil o importante.

2.3 Hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y la atención en niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Hipótesis específicas

Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes del subtest 1 y 2 de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3 – B) y el puntaje obtenido en la Prueba de Atención (A3) por los niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Existe una relación estadísticamente significativa entre el puntaje del subtest 3 del CLP 3 – B y el puntaje obtenido en el A3 por los participantes.

Existe una relación estadísticamente significativa entre el puntaje del subtest 4 del CLP 3 – B y el puntaje obtenido en el A3 por los niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

2.4 Variables

Variables correlacionadas:

Comprensión lectora: Medida a través de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3 – B).

Atención: Medida a través del Test de Atención A-3

Variables de control:

Grado de escolaridad: Tercer grado de primaria

Sexo: Masculino y femenino

Tipo de gestión: Institución educativa estatal

CAPÍTULO III : METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

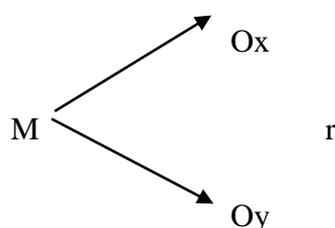
3.1 Nivel y tipo de investigación

En esta investigación se describe la relación entre la comprensión lectora y la atención en niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana. Se trata de un estudio de nivel descriptivo dado que describe el fenómeno de estudio en una circunstancia tiempo espacial determinada.

Por otro lado, es además una investigación de tipo sustantiva descriptiva puesto que tiene por finalidad describir, analizar e interpretar las variables tal como se dan y establecer la relación que hay entre ellas en una población definida (Sánchez y Reyes, 2015).

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación utilizado en el presente estudio es el descriptivo correlacional, puesto que está orientado a determinar el grado de relación existente entre dos variables en una misma muestra (Sánchez y Reyes, 2015), como son la comprensión lectora y la atención en niños y niñas de tercer grado de primaria de dos colegios estatales de Lima Metropolitana. Siendo el diagrama de esta investigación el siguiente:



Donde

M es la muestra, niños y niñas del tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana

O_x es la medición de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3 – B).

O_y es la medición del Test de Atención A-3

r es la relación ente las variables estudiadas.

3.3 Población y muestra

La población del presente estudio está conformada por niños y niñas de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, el cual se da cuando se desconoce la probabilidad que los elementos de la población tienen de ser seleccionados para la muestra (Sánchez y Reyes, 2015). Los participantes fueron seleccionados en función a la accesibilidad, debido a que las instituciones educativas seleccionadas brindaron las facilidades para realizar el estudio en las secciones del tercer grado de primaria.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la aplicación de dos tests: la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3-B) y el Test de Atención A-3, las cuales presentan validez, confiabilidad y están estandarizadas para la población en la que se aplicaron.

Instrumentos

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3–B)

a) Ficha técnica

Autores: Felipe Allende, Mabel Condemarín y Neva Milicic

Institución: Universidad Católica de Chile

Adaptación: Ana Delgado, Miguel Escurra, William Torres y alumnos de la Promoción 2004 de la Maestría en Psicología Mención

Problemas de Aprendizaje Convenio San Francisco de Asis.

Institución: Universidad Ricardo Palma

Grado de aplicación: Tercer grado de primaria

Forma de Aplicación: Individual o colectiva

Duración de la prueba: 45 minutos aproximadamente

Normas o baremos: Percentiles

Área que evalúa: Comprensión lectora

b) Descripción de la prueba

El instrumento en el tercer nivel comprueba el dominio de tres habilidades específicas, las cuales son citadas en Delgado, Escurra y Torres (2008) y Allende, Condemarín y Milicic (1991):

- Interpretar el sentido de una oración o frase leída, siendo capaz de señalar otra oración o frase con sentido equivalente. Las frases y oraciones son levemente complejas. Aunque el volumen de lectura puede ser escaso, esta habilidad puede ser más difícil que las requeridas en textos de mayor longitud si las expresiones son poco conocidas, complejas o abstractas. Esta habilidad está destinada a comprobar la capacidad de los niños para entender adecuadamente frases y oraciones aisladas levemente complejas o expresiones cuyo sentido no se deduce del mero conocimiento de las palabras que contienen.

- Obedecer instrucciones escritas que indiquen modos diferentes de trabajar un texto. Las instrucciones para responder empiezan a formar parte de la expresión de los textos leídos. Esta habilidad corresponde al área del párrafo: comprensión de un conjunto de afirmaciones en torno a una situación. Implica el ser capaz de vincular el texto escrito con acciones habituales dentro de la vida escolar.

- Leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entienden las afirmaciones que constituyen los textos. Esta habilidad introduce a los niños en la comprensión de textos con variedad de personajes y situaciones. Dominar esta habilidad implica entender no solo las afirmaciones del texto de manera aislada, sino también el poder entender el sentido general del mismo.

La prueba para el tercer grado de primaria consta de cuatro subtests: La habitación, noticias deportivas, problemas con el aire y estar satisfecho. Los dos primeros subtests están conformados por siete ítems y corresponden a los dos últimos subtests del nivel anterior, pero en esta oportunidad deben responderse siguiendo instrucciones escritas. Aquí el niño debe ser capaz de indicar el sentido de un conjunto de frases señalando los sujetos de las acciones y las cualidades asignadas a los nombres o reconociendo otro modo de expresar lo dicho

El tercer subtest presenta cuatro ítems y pone en contacto al niño con un texto que presenta personajes y situaciones variados. A través de este subtest se comprueba si el niño entendió ciertos hechos generales que no están dichos de manera explícita, sino que corresponden al sentido general de lo narrado.

Finalmente el cuarto subtest está conformado por tres ítems y comprueba la comprensión de grupos de seis expresiones que están relacionadas. Este ejercicio sirve para comprobar si los niños son

capaces de entender el sentido de una expresión difícil con ayuda de una explicación (Ver anexo 1).

c) Validez

Se estudió la validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatorio (Delgado et al., 2008). Los resultados indicaron que se obtuvo un valor de chi cuadrado mínimo no significativo ($\chi^2=0.31$ $p<.05$) y una proporción pequeña (.31) entre el chi cuadrado mínimo y los grados de libertad, validando que el modelo era el adecuado. Los análisis adicionales del índice del ajuste normalizado Delta 1 ascendió a 1.00, el índice comparativo de ajuste fue de 1.00 y la media de cuadrados del error de aproximación fue de .000, lo cual permite concluir que la prueba presenta validez de constructo.

d) Análisis de ítems y confiabilidad

En el análisis de ítems de los cuatro subtests de la prueba se hallaron correlaciones ítem-test corregidas estadísticamente significativas ($p<.05$) y superiores a 0.20, lo cual permite afirmar que todos los ítems son consistentes entre sí (Delgado et. Al., 2008).

Se utilizó el método de consistencia interna para el estudio de la confiabilidad, señalando los resultados que la prueba es confiable dado que en los subtests se alcanzaron valores en los coeficientes alfa de Cronbach que oscilaban entre 0.49 y 0.74.

e) Normas de aplicación

Esta prueba puede ser aplicada de forma individual o colectiva y se puede detener al observarse en el niño signos de frustración, tensión o excesivas vacilaciones. En una aplicación colectiva el examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado antes de pasar al siguiente subtest (Alliende et al., 1991). Se puede repetir la instrucción cuando sea necesario, ciñéndose a la repetición de la misma.

Se proporciona al alumno el cuadernillo correspondiente y se debe asegurar que cuente con un lápiz N° 2B para responder. Cada subtest tiene un ejemplo para facilitar la comprensión del mismo. Los textos y las instrucciones deben ser leídos en silencio por los niños, limitándose el examinador a orientar a los niños dejando que trabajen de manera autónoma.

f) Normas de corrección y puntuación

Para la corrección de la prueba se asigna un punto por cada respuesta correcta y luego se suma el total de puntos obtenido por cada subtest. Luego se ubica en el rango percentil de acuerdo a los baremos elaborados por Delgado et al., (2008) para la adaptación en la población de Lima Metropolitana.

Test de Atención A-3

a) Ficha técnica

Autor: Miguel Martínez García

Adaptación: Ana Esther Delgado, Luis Miguel Ecurra, William Torres y alumnos de la Promoción 2008 de la Maestría en Psicología Mención Problemas de Aprendizaje.

Institución: Universidad Ricardo Palma

Grado de aplicación: Tercer grado de primaria

Forma de aplicación: Individual o colectiva

Duración de la prueba: 5 minutos aproximadamente

Normas o baremos: Percentiles

Área que evalúa: Atención

b) Descripción de la prueba

El autor señala que el Test de Atención A-3 es de naturaleza elemental y presenta instrucciones sencillas (Delgado, Ecurra y Torres, 2012). Los errores que se cometen al responder los ítemes se deben invariablemente a una falta de fijación y el obtener un puntaje directo bajo se debe al ritmo o velocidad en la ejecución.

El instrumento está conformado por cinco subtests. En el primero se debe marcar todas las personas que tengan sombrero o algo similar en la cabeza, en el segundo subtest hay que marcar todas las margaritas que aparecen en el dibujo. En el tercer subtest se marcan todos los animales del dibujo, en el cuarto subtest se debe marcar todos los animales que aparecen en el dibujo. Finalmente en el quinto subtest hay que marcar todas las letras “A” (Ver anexo 2).

c) Validez

La validez de constructo de este test se estudió a través del análisis factorial confirmatorio, luego de lo cual se obtuvo que el chi cuadrado alcanzó un valor mínimo no significativo ($\chi^2_{(5)} = 9.5$ $p > .05$) y una proporción pequeña (1.83) entre el chi cuadrado y los grados de libertad, indicando que el modelo propuesto era el adecuado. Adicionalmente el índice de ajuste normalizado Delta 1 indicó que alcanzó un valor de 0.97, el índice comparativo de ajuste fue de .97 y la media de cuadrados del error de aproximación fue de .03. Estos resultados permitieron corroborar que la prueba presenta validez de constructo (Delgado et al., 2012).

d) Análisis de ítems y confiabilidad

El análisis de ítems de la prueba se llevó a cabo utilizando el coeficiente de correlación ítem-test corregida, obteniéndose correlaciones entre $r = .58$ y $r = .82$, los cuales son estadísticamente significativos ($p < .05$), permitiendo concluir que todos los ítems son relevantes para la conformación de la prueba. La confiabilidad se analizó por consistencia interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach que alcanzó un valor de 0.88, por lo que se determinó que el instrumento era confiable (Delgado et al., 2012).

e) Normas de aplicación

Por las características de la prueba esta debe aplicarse en un lugar idóneo y contando con motivación de parte de los alumnos. Se debe leer las instrucciones que figuran en la misma prueba con voz fuerte y

clara. El evaluador debe asegurarse que todos sigan las instrucciones sin retrasarse ni adelantarse. Para cada subtest se otorgan 25 segundos, que deben ser cronometrados, al término de los cuales debe decirse “¡ALTO!” y se procederá a pasar al siguiente subtest.

f) Normas de corrección y puntuación

Se debe verificar las respuestas dadas por el evaluado para cada subtest (Martínez, 1990 citado por Delgado et al., 2012). Se da un punto por cada acierto y se sumará el total de aciertos. Por otro lado se otorga un punto por cada error u omisión (figura no marcada) y se suma el total. El puntaje total se obtiene sumando errores y aciertos. Al final se suma el puntaje de los cinco subtests. En caso de salir un puntaje negativo se considerará como cero. Con el puntaje obtenido se ubicará el rango percentil en los baremos elaborados en la adaptación de la prueba para Lima Metropolitana (Delgado et al., 2012).

3.5 Procedimiento de recolección de datos

Se realizaron las coordinaciones respectivas con las directoras de las instituciones educativas estatales seleccionadas, quienes brindaron las facilidades del caso para llevar a cabo la presente investigación en las secciones del tercer grado de primaria. Una vez concedida la autorización se coordinó con las tutoras de aula las fechas para la aplicación de los instrumentos.

Los instrumentos fueron aplicados de manera colectiva, tomándose los tests en fechas diferentes. En una primera fecha se aplicó el Test de Atención (A-3) y en otra fecha se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3-B).

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Dado el tipo de muestra utilizada, la contrastación de hipótesis se llevó a cabo con el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual es un índice no paramétrico de interacción de variables que se aplica cuando los participantes son elegidos de manera intencional, no probabilística, como es el caso de la presente investigación.

La fórmula para hallar el coeficiente Rho de Spearman (r_s) es la siguiente:

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

donde $d_i = r_{xi} - r_{yi}$ es la diferencia entre los rangos de X e Y.

CAPÍTULO IV : RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivos

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas a la muestra tomada para la presente investigación. Esta estuvo conformada por 61 alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana, a los cuales se les aplicó tanto la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva 3 forma B (CLP 3-B) para evaluar comprensión lectora, como el Test de Atención A-3 para medir la variable atención.

En la Tabla 1 se observa que 34 de los 61 alumnos evaluados (55.7 %) obtuvieron en la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva 3 forma B (CLP 3-B) un puntaje por encima de la media, en tanto que 27 alumnos (44.3%) obtuvieron un puntaje menor a esta.

Tabla 1.

Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes obtenidos en el total de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva 3 forma B (CLP 3-B) de los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Puntaje	F	%
3	1	1.6
6	1	1.6
7	3	4.9
8	3	4.9
9	4	6.6
10	5	8.2
11	5	8.2
12	5	8.2
13	4	6.6
14	10	16.4
15	9	14.8
16	5	8.2
17	2	3.3
18	1	1.6
19	3	4.9
Total	61	100.0
Media	12.64	
Desviación estándar	3.45	

Tal como se muestra en la Tabla 2, fueron 38 los alumnos (62.3%) que obtuvieron en el Test de Atención A-3 un puntaje por encima de la media, en tanto que 23 de ellos (37.7%) alcanzaron un puntaje por debajo de esta.

Tabla 2.

Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes obtenidos en el Test de Atención A-3 de los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

Puntaje A3	F	%
0	1	1.6
12	2	3.3
18	1	1.6
19	1	1.6
25	1	1.6
27	2	3.3
28	1	1.6
29	1	1.6
30	1	1.6
31	1	1.6
32	1	1.6
34	4	6.6
35	3	4.9
36	3	4.9
37	2	3.3
38	4	6.6
39	3	4.9
40	3	4.9
41	2	3.3
42	2	3.3
43	5	8.2
44	3	4.9
45	2	3.3
46	3	4.9
48	3	4.9
49	2	3.3
50	1	1.6
51	1	1.6
52	1	1.6
57	1	1.6
Total	61	100.0
Media	37.62	
Desviación estándar	10.32	

4.2 Contrastación de hipótesis

El resultado de la correlación entre los puntajes totales de la Prueba CLP 3-B y el Test de Atención A-3 de los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana (Tabla 3), muestran un coeficiente Rho de Spearman de .55, que es estadísticamente significativo ($p < .001$), y un tamaño del efecto grande ($r^2 = .30$), lo cual permite señalar que se valida la hipótesis general.

Tabla 3

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes totales de la Prueba CLP 3-B y el Test de Atención A-3 de los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

	Puntaje total del Test de Atención A-3	p	r ²
Puntaje total de la prueba CLP 3-B	.55***	.000	.30

En cuanto a la hipótesis específica H_{1.1} que plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes del subtest 1 y 2 de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3-B) y el puntaje obtenido en el Test de Atención (A-3) por los niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana, esta se valida dado que (Tabla 4) se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de .50, el cual es estadísticamente significativo ($p < .001$), y un tamaño del efecto grande ($r^2 = .25$).

Tabla 4

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes de los subtest 1 y 2 de la Prueba CLP 3-B y los puntajes totales del Test de Atención A-3 de los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

	Puntaje total del Test de Atención A-3	p	r ²
Puntaje de los subtest 1 y 2 de la prueba CLP 3 B	.50***	.000	.25

Respecto al resultado de la correlación entre el puntaje del subtest 3 del CLP 3–B y el puntaje obtenido en el A-3 por los participantes (Tabla 5) se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de .19, que no es estadísticamente significativo ($p > .05$), presentando un tamaño del efecto pequeño ($r^2 = .03$), lo cual no permite validar la segunda hipótesis específica.

Tabla 5

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest 3 de la Prueba CLP 3-B y los puntajes totales del Test de Atención A-3 de los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

	Puntaje total del Test de Atención A-3	p	r ²
Puntaje del subtest 3 de la prueba CLP 3 B	.19*	.143	.03

Por otro lado, la tercera hipótesis específica $H_{1.3}$ que plantea que hay una relación estadísticamente significativa entre el puntaje del subtest 4 del CLP 3–B y el puntaje obtenido en el A-3 por los alumnos de la muestra, queda validada (Tabla 6), debido a que se obtuvo una correlación de Spearman de .55, que es estadísticamente significativa ($p < .001$), y un tamaño del efecto grande ($r^2 = .30$).

Tabla 6

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest 3 de la Prueba CLP 3-B y los puntajes totales del Test de Atención A-3 de los alumnos de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.

	Puntaje total del Test de Atención A-3	p	r ²
Puntaje del subtest 3 de la prueba CLP 3-B	.55***	.000	.30

4.3 Discusión de resultados

Los resultados expuestos en la presente investigación, validan en principio la hipótesis general que plantea que existe una relación entre la comprensión lectora y la atención en niños del tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana (Tabla 3). Tal como lo plantea Elosúa (1993) uno de los factores que determina el nivel de comprensión lectora es la atención que se presta tanto al texto en general, como a la identificación de las palabras y el análisis sintáctico, semántico y pragmático en particular. De la misma manera Vallés (2005) señala que uno de los procesos psicológicos básicos que intervienen en el proceso de comprensión de textos es la atención, dado que para comprender lo que se lee es básico que el lector focalice su atención en el texto objeto de lectura y a su vez rechace otros estímulos externos o internos que le puedan distraer, lo cual supone un notable esfuerzo de control y de autorregulación de la atención.

Estas afirmaciones se ven además refrendadas por la investigación realizada por Montoya, Varela y Dussan (2012) acerca de la correlación entre habilidades académicas de la lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En ella la muestra estuvo conformada por niños escolarizados entre 6 y 14 años diagnosticados con TDAH en Manizales, Colombia. Se concluyó que existe una correlación positiva entre el

desempeño académico de los evaluados en habilidades de lectura y escritura con el desempeño neuropsicológico obtenido en tareas que evalúan el proceso de atención.

Otro antecedente acorde con la validación de la hipótesis de la presente investigación es el estudio realizado por Kieffer, Vukovic y Berry (2013) acerca de la relación existente entre dos dimensiones específicas de las funciones ejecutivas, como son la atención y el control inhibitorio, y la comprensión lectora. Luego de realizar un análisis de campo en una muestra de 120 estudiantes de cuarto grado de primaria en Estados Unidos, estos investigadores de las universidades de Illinois y Nueva York, determinaron que ambas funciones ejecutivas tenían asociaciones únicas y directas con la comprensión lectora.

Por otro lado, la primera hipótesis específica que establece que existe una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes del subtest 1 y 2 de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3 Forma B (CLP 3-B) y el puntaje obtenido en el Test de Atención (A-3) por los niños de la muestra, ha sido validada por los resultados obtenidos (Tabla 4). Estos dos primeros subtests evalúan según Allende, Condemarín y Milicic (1991) la capacidad del niño de indicar el sentido de un conjunto de frases señalando los sujetos de las acciones y las cualidades asignadas a los nombres o reconocer otro modo de expresar lo dicho, es decir, tal como afirma Lebrero (1998) leer implica más allá que decodificar, reconocer el significado del texto e interpretarlo y esto podrá lograrlo, tal como afirma Vallés (2005), entre otras cosas, seleccionando la información adecuada y valorándola. Es en esta selección que entra a tallar la atención selectiva. Esto también se apoya en la investigación realizada por Miranda-Casas, Fernández y Robledo (2010) en 42 estudiantes, de 12 a 16 años de edad del Servicio de Neuropediatría del hospital La Fe de Valencia, con diagnóstico clínico de TDAH. En ella se estudió la contribución de la fluidez verbal, la fluidez en la lectura y las funciones ejecutivas de memoria y atención en la predicción de los procesos mentales de comprensión de textos. Específicamente en cuanto a la atención concluyeron que había una relación positiva y significativa con tres medidas de comprensión, concretamente, con la captación de ideas explícitas, la realización de inferencias basadas en el conocimiento y el total de procesos de comprensión.

Sin embargo, en la segunda hipótesis se muestra que no existe una relación estadísticamente significativa entre el puntaje del subtest 3 del CLP 3-B y el puntaje obtenido en el A-3 por los participantes (Tabla 5). Este tercer subtest mide la comprensión de hechos generales que no están dichos de manera explícita en el texto, pues se requiere cierto grado de interpretación para su comprensión. Tal como lo afirma Parodi (1999), citado por Fuenmayor y Villasmil (2008) la comprensión, en este caso de la lectura, implica un proceso constructivo a partir de una información previa, por lo cual se establece una estrecha relación entre la comprensión y los procesos cognitivos básicos como la percepción, la atención y la memoria. En este proceso se espera que el sujeto capte la información mediante los sentidos, fije su atención en una parte de dicha información, la represente mentalmente y la relacione con información previa almacenada en la memoria para luego interpretarla. Por lo tanto, el hecho que esta segunda hipótesis no se valide recaería probablemente en dos de los aspectos no evaluados, como son la memoria o los conocimientos previos, ambos requisitos para interpretar la información implícita en el texto, además de la atención.

Finalmente, la tercera hipótesis específica, que señalaba que existe una relación estadísticamente significativa entre el puntaje del subtest 4 del CLP 3-B y el puntaje obtenido en el A-3 por los niños de la muestra (Tabla 6) ha sido validada. Teniendo en cuenta que el cuarto subtest, de acuerdo con Allende, Condemarin y Milicic (1991) sirve para comprobar si los niños son capaces de entender el sentido de una expresión difícil con ayuda de una explicación, estos resultados concuerdan con lo planteado por Parodi (1999) citado por Fuenmayor y Villasmil (2008) cuando afirman que los procesos cognitivos, entre ellos la atención, son imprescindibles para el proceso constructivo e interpretativo de la comprensión y, en este caso, para el proceso de comprensión lectora.

A su vez, este resultado coincide con el antecedente de Sampascual (1990), que al investigar el grado de atención selectiva en sujetos clasificados como buenos y malos lectores en niños españoles entre 9 y 13 años de edad, concluyó que la atención selectiva era difícil para los sujetos de ambos grupos, sin embargo el menor tiempo empleado por los buenos lectores mostró que eran más eficaces en su

atención selectiva. Es decir que había una relación positiva entre los sujetos con buena atención selectiva y su capacidad lectora.

De igual manera, el presente estudio coincide con lo investigado por Meza y Dávila (2010) en 55 niños entre 9 y 10 años del distrito de Ventanilla, respecto a la relación entre atención y comprensión lectora. Luego de la aplicación de los instrumentos, concluyeron que existía una relación significativa entre ambas variables.

CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación se puede concluir que:

1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y la atención en los niños de tercer grado de primaria de dos instituciones educativas estatales de la UGEL 03 de Lima Metropolitana.
2. La capacidad de comprender un conjunto de frases señalando los sujetos de las acciones y sus cualidades asignadas en el texto presenta una relación estadísticamente significativa con la atención selectiva del lector en la muestra estudiada.
3. No se evidencia una relación estadísticamente significativa entre la interpretación de un texto leído y su comprensión y la capacidad lectora de los alumnos de la muestra. Esto atiende a otros factores tales como la memoria y conocimientos previos del lector, factores no evaluados en el presente estudio.
4. La capacidad de comprender la lectura de una expresión difícil con ayuda de otras frases que la explican muestra una relación estadísticamente significativa con la capacidad de atención de los sujetos evaluados.

Recomendaciones

- Diseñar programas para la estimulación y entrenamiento de la atención en alumnos de nivel inicial y primaria, lo cual contribuirá al desarrollo de la comprensión lectora.
- Sensibilizar y capacitar a los docentes de los niveles inicial y primaria respecto a la relevancia que tiene el desarrollo de la atención para alcanzar una buena comprensión lectora. De esta manera se les puede alcanzar recursos y estrategias que puedan aplicar en el aula para el desarrollo de la misma.
- Realizar investigaciones acerca de otros factores, que además de la atención, intervienen en el proceso de comprensión lectora, como son la memoria y el desarrollo del lenguaje como parte de los saberes previos del sujeto.
- Realizar talleres de sensibilización y capacitación dirigidos a padres de familia acerca de la importancia del desarrollo de la atención como proceso básico para la comprensión lectora, de modo que este pueda ser también apoyado desde el hogar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991) *Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 8 niveles de lectura*. Madrid: CEPE
- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, (11), 49-61. Consultado en:
http://scholar.google.es/scholar?start=10&q=atencion+y+compresion+lectora&hl=es&as_sdt=0,5
- Ato, P. (2015) *La Comprensión Lectora y la Habilidad para Decodificar la Lectura en Estudiantes del Primer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Privada del Cercado de Lima* (Tesis de Maestría en Psicología) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Consultado en:
<http://cybertesis.urp.edu.pe/handle/urp/729>
- Bazán, Z., Roldán, C. y Villaroel, M. (2001). *Relación entre la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grados de primaria de centros educativos estatales del distrito de La Molina* (Tesis de maestría en psicología) Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú.
- Botella, J. y Ruiz, J. (1981) Limitaciones al proceso y selectividad atencional. *Estudios de Psicología*, 7(1981), 30-41. ISSN 0210-9395, ISSN-e 1579-3699
Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65831>
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.

- Carro, N. (2013). Análisis de los procesos lectores en un grupo de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). (Tesis de grado en Logopedia) Universidad de La Coruña, España. Consultado en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11852/CarroPadin_Natalia_TFG_2013.pdf?sequence=2
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago: Ministerio de Educación de la República de Chile. Consultado en: <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/La-Importancia-de-Leer.pdf>
- Condemarín, M. (1995). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(4), 5-14. Consultado en: https://2fa3f24e-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/maestriaeneducacionupnnavoja/home/LeerEscribir.pdf?attachauth=ANoY7couj3ZynAwrdfGwPkLIKWd9EUV9X5TuzmWLjflRdMYENNum1k4l6ugQ7HeDUY-cxIYNwyXp7lYo_nlR2jsOpuXP8wuLY-MbTWszWwvXBraQGoeXYKZunD09xvhlCbFyU0SctoXYfpniRaDxkRm842n413djuV5Gdw7Lvr_SHlkJkBo21wg6tUH1LG1mMwWacxcA37otL3j_EO-7o9n13ri_vFdc1eVNbRUtSt2DxwRKJg0J8TDHALirPNmaAdxH5l7qHoWI&attredirects=0#page=61
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: S. A. Escuela Española.
- Da Silva, C., Cunha, V. L. O. y Capellini, S. A. (2011). Performance cognitive-linguistic and reading of students with attention deficit and hyperactivity disorder. *Journal of Human Growth and Development*, 21(3), 849-858. Consultado en: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v21n3/en_11.pdf
- Delgado, A., Escurra, L. y Torres, W. (2008). *Pruebas psicopedagógicas de desarrollo visomotor, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y autoconcepto de las competencias*. Lima: Hozlo.

- Delgado, A., Ecurra, L. y Torres, W. (2012). *Pruebas psicopedagógicas de metas académicas, atención, comprensión lectora. Estrategias de aprendizaje y estudio*. Lima: Hozlo.
- Elosúa, M. y García E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Fernández Andrés, M. I., Miranda Casas, A., García Castellar, R., & Colomer Diago, C. (2011). Diferencias entre sujetos con TDAH con y sin dificultades en comprensión lectora: los procesos de la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 278 INFAD *Revista de Psicología*, 1(3), 277-286. Consultado en:
http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_277-286.pdf
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Mayo-Agosto, 187-202.
- García Vidal, J y Manjón, D. G. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- García, J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Jiménez, M. (2009) El pensamiento infantil acerca de la lecto escritura. *Innovación y experiencias educativas*, 23 ISSN 1988-6047 http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/MARIA%20CARMEN%20JIMENEZ_GARCIA01.pdf
- Jiménez, J., Hernández, S., García, E., Díaz, A., Rodríguez, E. y Martín, R. (2012). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en

educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5, 93-106. Consultado en: http://ejimenez.webs.ull.es/wp-content/uploads/2012-Test-de-Atenci%C3%B3n-D2_datos-normativos-y-desarrollo-evolutivo-de-la-atenci%C3%B3n-en-educaci%C3%B3n-primaria.pdf

Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth- grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 333-348. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/250689213_Roles_of_Attention_Shifting_and_Inhibitory_Control_in_Fourth-Grade_Reading_Comprehension

Lebrero, M. (1988) *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Síntesis.

Londoño, D. M. M., Cifuentes, V. V., & Lubert, C. D. (2012). 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. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 305-329. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21324851004>

Martínez, M., Martínez, R. y Tuya, L. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. *Revista habanera de ciencias médicas* 8(2) Consultado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017

Meza, J. y Dávila J. (2010) *Atención y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa en Ventanilla - Callao* (Tesis de Maestría en Educación) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1140>

Meza, J. y Borja, M. (2012) *Niveles de atención en escolares de 6 - 11 años de una institución primaria del distrito de Ventanilla* (Tesis de Maestría en Psicología) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1099>

MINEDU (2016) *Informe de pruebas ECE*. Consultado en:

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Resultados-ECE-2015.pdf>

MINEDU (2015). *Informe pruebas PISA*. Consultado en:

http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Informe_PISA_2012_Peru.pdf

Miranda-Casas, A., Fernández, M., Robledo, P. y García-Castellar, R. (2010) Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad y funciones ejecutivas. *Revista neurología* (2010)50. 135-142. Consultado en:

<https://autismodiario.org/wp-content/uploads/2011/04/tdah-lectura.pdf>

OCDE (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pinzás, J. (2001) *Leer pensando, Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Reategui, N y Sattler, C. (1999). *Metacognición. Estrategias para la construcción del conocimiento*. Lima: CEDUM.

Sampascual, G. (1990). Atención selectiva en buenos y malos lectores. *Revista de psicología general y aplicada*, 43(4), 491-498 Consultado en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aa4QW5kbIucJ:dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D2797868+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Sampascual, G. (s.f.). Dificultades de aprendizaje y trastornos en la lectura. En: *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Consultado en:

https://books.google.com.pe/books?id=VpT9CAAAQBAJ&pg=PA159&lpg=PA159&dq=atencion+selectiva+para+la+lectura&source=bl&ots=23pyHFUdSl&sig=SKIe77QupfXv_YwXVaqSKBQHPIM&hl=es&sa=X&ved=0CD4Q6AEwCGoVChMIgblMx57VyAIVRWseCh1QDwkD#v=onepage&q=atencion%20selectiva%20para%20la%20lectura&f=false

Sanchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth S. R. L.

Sánchez, M. (2008). *Diseño y validación de una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primero y segundo de secundaria con trastorno de déficit de atención en un centro educativo privado de Lima* (Tesis de maestría en psicología) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Sanz, A. (s.f.). La mejora de la comprensión lectora. En: *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Consultado en:
<http://servicios.educarm.es/templates/porta/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, (11), 41-48. Consultado en:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es

Zarzosa, S. (2003) *Programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo* (Tesis de maestría en psicología) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/578>

ANEXOS

A. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 3

Forma B (CLP 3-B)

B. Test de Atención A-3