



UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y

EDUCACION DE HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**“EL TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH) CON HIPERACTIVIDAD Y
LA COMPRESION LECTORA EN EL AREA DE COMUNICACIÓN DE LOS
ALUMNOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL N°289 SORAZA DEL
DISTRITO DE ATONCOLLA, PUNO 2014”**

PRESENTADO POR:

MARIELA MELISSA LOPE FLORES

PUNO – PERU

2015

DEDICATORIA:

Gracias a las personas importantes en mi vida, que siempre estuvieron listas para brindarme toda su ayuda, ahora me toca regresar un poquito de todo lo inmenso que me han otorgado.

AGRADECIMIENTO:

A mi Dios padre todo poderoso que me guía cada día, a mis padres por ayudarme mientras realizaba este trabajo y también porque me concedió su apoyo y confianza para poder realizar esta tesis.

Agradezco a la vez a mi Alma Mater, Escuela Académica Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, por sus enseñanzas desde el inicio de mi carrera hasta el día de hoy.

RESUMEN

Este trabajo de Investigación describe la dualidad entre trastornos de déficit de atención con hiperactividad y comprensión lectora de los alumnos de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno. El objetivo es determinar la relación entre la variable trastornos de atención y comprensión lectora, la hipótesis que se formula arroja un resultado de relación negativa, porque no hay compatibilidad entre las dos variables, la metodología empleada ha sido de una investigación correlacional que trata de establecer el nivel de relación entre ambas variables.

La población del estudio comprende a 15 estudiantes, debiendo señalar que la muestra también abarca a la misma población, lo que evidencia un caso de muestra censal.

El marco teórico describe con amplitud en extensión y profundidad los contenidos sobre el trastorno de déficit de atención con hiperactividad señalando sus causas, síntomas y efectos. Con relación a la variable de comprensión lectora, se exponen los contenidos en forma detallada, los aspectos que describen la comprensión literal, inferencial y crítica.

Los resultados estadísticos muestran que en la hipótesis general, la relación es negativa, igualmente en las hipótesis específicas.

Las conclusiones exponen con evidencia estadística la negatividad entre las variables, igualmente ocurre con las hipótesis específicas.

Esto compromete a los docentes al esfuerzo de realizar una educación inclusiva con los estudiantes con esta disfunción y la aplicación de estrategias didácticas eficaces para incrementar los niveles de comprensión lectora.

Palabras Claves: Lectura, Comprensión Lectora y Déficit de Atención.

ABSTRACT

This research work describes the duality between attention deficit disorder with hyperactivity and reading comprehension in students of the third grade of primary school El Kingdom of Heaven. The objective is to determine the relationship between the variable disorders of attention and reading comprehension, the hypothesis formulated yields a result of negative relationship, because there is no compatibility between the two variables, the methodology has been of a correlational research is to establish the level of relationship between the two variables.

The study population comprises 15 students, having noted that the sample also covers the same population, which shows a case of census sample.

The theoretical framework described at length in breadth and depth content on attention deficit disorder with hyperactivity noting its causes, symptoms and effects. With regard to the variable of reading, the contents are presented in detail, describing aspects literal, inferential and critical comprehension.

Statistical results show that in the general assumption, the relationship is negative, just as in the specific hypothesis.

The conclusions presented with statistical evidence negativity between variables equally true of specific hypotheses.

This commits the effort teachers make inclusive education to students with this disorder and the implementation of effective teaching strategies to increase reading comprehension levels.

Keywords: Reading, Reading and Attention Deficit.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	ix
--------------------------	-----------

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1.	Descripción de la Realidad Problemática.....	1
1.2.	Delimitación de la Investigación.....	4
	1.2.1. Delimitación Social.....	4
	1.2.2. Delimitación Temporal.....	4
	1.2.3. Delimitación Espacial.....	4
1.3.	Problemas de Investigación.....	4
	1.3.1. Problema General.....	5
	1.3.2. Problemas Específicos.....	5
1.4.	Objetivos de la Investigación.....	6
	1.4.1. Objetivo General.....	6
	1.4.2. Objetivos Específicos.....	6
1.5.	Hipótesis de la Investigación.....	7
	1.5.1. Hipótesis General.....	7
	1.5.2. Hipótesis Nula.....	7
	1.5.3. Hipótesis Específicas.....	7

1.5.4	Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores.....	8
1.6	Diseño de la investigación.....	11
1.6.1	Tipo de Investigación.....	11
1.6.2	Nivel de Investigación.....	11
1.6.3	Método.....	11
1.7	Población y Muestra de la Investigación.....	12
1.7.1	Población.....	12
1.7.2	Muestra.....	12
1.8	Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos.....	13
1.8.1	Técnicas.....	13
1.8.2	Instrumentos.....	13
1.9	Justificación e Importancia de la Investigación.....	13
1.9.1	Justificación Teórica.....	13
1.9.2	Justificación Práctica.....	14
1.9.3	Justificación Social.....	14
1.9.4	Justificación Legal.....	15

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1	Antecedentes de la Investigación.....	16
2.1.1	Estudios Previos.....	16
2.1.2	Tesis Nacionales.....	26
2.1.3	Tesis Internacionales.....	30
2.2	Bases Teóricas.....	34

2.3	Definición de Términos Básicos.....	66
------------	-------------------------------------	----

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1	Estadística descriptiva de las variables.....	70
3.1.1	Descripción estadística de X-Y.....	70
3.1.2	Descripción estadística de las variables.....	73
3.2	Contrastación de hipótesis.....	95

CONCLUSIONES	115
---------------------------	-----

RECOMENDACIONES	116
------------------------------	-----

FUENTES DE INFORMACIÓN	117
-------------------------------------	-----

ANEXOS

1. Matriz de consistencia
2. Instrumentos

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado “El trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad y la comprensión lectora de los alumnos de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno, tiene por finalidad determinar la relación entre el Trastorno de Déficit de Atención (TDAH) con hiperactividad y la comprensión lectora en el área de comunicación de la institución educativa en estudio, los resultados nos va a permitir conocer cómo se debe trabajar con niños hiperactivos sabiendo que la comprensión lectora que es precaria, también es muy importante en su aprendizaje. Y saber qué procesos se deben seguir para que los niños con TDAH puedan comprender las lecturas y a partir de eso interpretar e inferir. Tiene como hipótesis que el trastorno de déficit de atención con hiperactividad se relaciona moderadamente con la comprensión lectora en el área de Comunicación. El tipo de investigación utilizada es de tipo correlacional y el nivel de la investigación es descriptivo. El método es el descriptivo, y se usó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario para determinar la investigación.

La población estuvo constituida por 15 alumnos de inicial 3 años y la muestra es censal, considerando que los 15 alumnos de la población son también la muestra a quienes se les aplicó un cuestionario de observación para conocer las percepciones relacionadas con el trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad y la comprensión lectora de la institución en estudio.

El trabajo de investigación consta de los siguientes capítulos:

El capítulo I Planteamiento Metodológico, contiene la descripción de la realidad problemática; la delimitación de la investigación; los problemas de la investigación; los objetivos de la investigación; las hipótesis de la investigación; la identificación y clasificación de variables e indicadores; el diseño de la investigación; el tipo de investigación; el nivel de investigación; el método; la población y muestra de la investigación; las técnicas e instrumentos de la recolección de datos; la justificación e importancia de la investigación relacionadas con el trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad y la comprensión lectora.

El capítulo II que es el Marco Teórico, desarrolla los antecedentes de la investigación relacionada con el trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad y la comprensión lectora. Las bases teóricas se desarrollan con amplitud y extensión con cada una de las variables en estudio y luego se presenta la definición de términos básicos.

El capítulo III Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados, esboza la presentación de resultados, las tablas y gráficas estadísticas y la contratación de hipótesis.

Luego se exponen las conclusiones y recomendaciones del estudio y finalmente las referencias bibliográficas con sus respectivos anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. Descripción de la realidad problemática

El ser humano ha logrado avanzar a través del tiempo y del espacio gracias al lenguaje, medio que le permite conocer nuevas fronteras de su cultura nacional y universal. En este sentido, el lenguaje oral ha desempeñado un rol muy importante, y no menos importante, es a su vez, el lenguaje escrito, que permite perpetuar la cultura humana. Complementaria y fundamental al lenguaje escrito, es la lectura, que es la capacidad de interpretar, entender o comprender su mensaje. De allí entonces, la necesidad e importancia de la lectura, del comportamiento lector y de la comprensión lectora.

En el proceso educativo, una de las actividades básicas es la comprensión de lectura y la formación del hábito de lectura, hecho que a su vez propicia el aprendizaje, tanto como la asimilación del concepto como la aplicación práctica de los conocimientos de las demás áreas de desarrollo en la escuela.

Partiendo de esta premisa, en todos los países se otorga importancia vital a la lectura en todos los años escolares, porque sólo quien lee bien podrá escribir bien y asegurarse un buen desempeño escolar adecuado a las exigencias del mundo moderno actual.

Los países del primer mundo (EEUU, Inglaterra, Japón, Francia, Rusia) incluyen en sus programas curriculares la entrega gratuita de libros a sus escolares con el propósito exclusivo de formar el hábito de buenos

lectores. El promedio de lectura por año en estos países es el siguiente: Finlandia: 12 libros por estudiante al año; en Japón 10 libros por estudiante al año; en Francia: 9 libros; en Inglaterra: 9 libros, en Estados Unidos: 7 libros y en Rusia: 7 libros. (UNESCO, 2006).

En el Perú el promedio de lectura por cada alumno de Educación Primaria antes era de medio libro por mes, actualmente es de 2 libros. Con el inicio del Plan Lector aplicado en la Educación Primaria y Secundaria las cosas han empezado a mejorar. El problema de nuestros estudiantes en general, se reduce al bajo nivel de comprensión lectora, pues según la evaluación PISA 2012 (Programme for Indicators of Students Achievement) sobre comprensión lectora, el Perú ha ocupado el puesto 112 de 113 países a nivel mundial. Esto indica que no se ha desarrollado en nuestro país una cultura lectora desde la escuela, la familia y la sociedad.

Danilo Sánchez (2005), después de realizar muchas investigaciones a nivel nacional, elaboró en el 2003 el mapa de pobreza de comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria. Los resultados muestran que los estudiantes lograron en el nivel de literalidad el 43% de aciertos, el 41%; en el nivel inferencial y el 28%; en el nivel de comprensión crítica.

Ante esta situación, se expidió el D.S. N° 29-2003-ED “Declaración de Emergencia Educativa” que propiciaba la aplicación de estrategias correctivas en la enseñanza de la comprensión lectora y el pensamiento lógico. Posteriormente, en el 2006 se expide la R.M. N° 086 que establece el “Plan Lector” cuyo objetivo es formar hábitos lectores, desarrollar las habilidades para la comprensión lectora.

Los estudiantes del 3er. grado de primaria de la Institución Educativa Particular Reino de los Cielos de Zarumilla, UGEL N° 02 del Rímac, muestran un bajo nivel de comprensión lectora, debido a la presencia de estudiantes con trastorno de déficit de atención (TDAH) con

hiperactividad lo que se evidencia en el escaso nivel de comprensión lectora, lo que se observa con gran recurrencia en el incumplimiento de las tareas escolares asignadas y en las evaluaciones que se registran mensualmente en el área de Comunicación, lo que genera a su vez que los resultados expresados por PISA 2012, son preocupantes e irrefutables.

El problema de la escasa comprensión lectora se manifiesta no sólo en el área de Comunicación, en el que se hace más evidente, sino que el estudiante que no comprende lo que lee, difícilmente podrá lograr otros aprendizajes en las otras áreas de desarrollo como Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente como las materias básicas.

El presente estudio nace de la inquietud de la investigadora por conocer las dificultades más comunes al aplicar estrategias para incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes, ya que su nivel de comprensión es bajo y esto se debe al trastorno de déficit de atención con hiperactividad que incide en poco nivel de atención e interés por la lectura, a la ausencia de técnicas de lectura apropiadas y de hábitos de estudio que se evidencian en: desconcentración, fatiga, desconocimiento de palabras nuevas, de sinónimos, antónimos, correcto uso de signos de puntuación, carencia de horarios de estudio y la falta de organización en sus obligaciones académicas. Además, a estos estudiantes les resulta aburrido leer los libros textos, más aún los libros de la literatura nacional o internacional como lo exige el Plan Lector, los estudiantes prefieren en cambio, leer subliteratura (prensa chicha), o sencillamente no leer en absoluto, como consecuencia del fuerte impacto de la imagen en movimiento que difunden los programas televisivos, los que suplen el esfuerzo de leer.

Datos obtenidos en la Dirección de la I.E.I. y de la revisión de los registros de evaluación, nos indican que en lo que va del 2014, el 36% de los estudiantes desaprobaron en Comunicación en los dos primeros

bimestres del año lectivo, debiendo señalar también que el 18% obtuvo calificaciones bajas (11 ó 12).

Ante esta situación preocupante, por el alto nivel de fracaso lector de los estudiantes con trastorno de déficit de atención y cuyo tratamiento requiere de estrategias correctivas eficaces, surge como alternativa pedagógica la aplicación didáctica y sistematizada de métodos interactivos para fortalecer los niveles de comprensión lectora, propuesta que permite incrementar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

1.2 Delimitación de la investigación

1.2.1. Delimitación Social

El estudio se concentra en los 15 estudiantes de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.2.2. Delimitación Temporal.

La investigación corresponde a un estudio correlacional transeccional en el segundo semestre del año 2014.

1.2.3. Delimitación Espacial

El ámbito físico geográfico se encuentra circunscrito a la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.3 Problemas de investigación

1.3.1 Problema General

¿De qué manera se relaciona el trastorno de déficit de atención (TDAH) e hiperactividad y la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno?

1.3.2 Problemas específicos

1.3.2.1 ¿De qué manera la desatención se relaciona con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno?

1.3.1.2 ¿En qué medida la hiperactividad se relaciona con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno?

1.3.1.3 ¿De qué manera el comportamiento impulsivo se relaciona con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno?

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

Determinar la relación entre el Trastorno de Déficit de Atención (TDAH) e hiperactividad y la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.4.2 Objetivos específicos

1.4.2.1 Determinar la relación entre la desatención y la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.4.2.2 Establecer la relación entre la hiperactividad y la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.4.2.3 Conocer la relación entre el comportamiento impulsivo y la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.5 Hipótesis de Investigación

1.5.1 Hipótesis General

El trastorno de déficit de atención con hiperactividad se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno 2014.

1.5.2 Hipótesis Específicas

1.5.2.1 La falta de atención se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de Comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno 2014.

1.5.2.2 La hiperactividad se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de Comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno 2014.

1.5.2.3 El comportamiento impulsivo se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de Comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno 2014.

1.5.3. Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores

Variable X: Trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad

Definición conceptual:

El TDAH o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es un trastorno neurobiológico de carácter crónico, sintomáticamente evolutivo y de probable transmisión genética que afecta entre un 5 y un 10% de la población infantil, llegando incluso a la edad adulta en el 60% de los casos. Está caracterizado por una dificultad de mantener la atención voluntaria frente a actividades, tanto académicas como cotidianas y unido a la falta de control de impulsos.

Definición Operacional:

La medición de este trastorno se efectuó con la ficha de observación y los indicadores: dificultad para atender, sensación de intranquilidad, síndrome de extremidades inquietas, agresividad y control emocional.

Variable Y: Comprensión lectora

Definición Conceptual:

Es la capacidad para entender implícita y explícitamente el mensaje de un texto escrito, clasificando las ideas principales y secundarias. Es básico poder comprender las características literales para poder hacer inferencias y luego emitir una apreciación crítica.

Definición Operacional

Indicadores que expresan los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

1.5.3. Identificación y Operacionalización de variables e indicadores.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM
VI = V1 TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH) E HIPERACTIVIDAD	La Desatención	Dificultad para atender	¿Escucha atentamente la clase? ¿Sigue instrucciones en la clase? ¿Se distrae constantemente?
	La hiperactividad	Sensación de Intranquilidad	¿Permanece sentado durante toda la sesión de clase? ¿Se cambia de lugar donde se le asigna?
		Síndrome de extremidades inquieta	¿Mueve constantemente sus manos y piernas durante la clase?
	El comportamiento impulsivo	Agresividad	¿Responde de forma grosera? ¿Durante el juego agrede a sus compañeros sin motivo?
		Control emocional	¿Siente cólera cuando pierde en el juego?

<p style="text-align: center;">VD = V2 LA COMPRENSIÓN LECTORA</p>	Nivel Literal	Identifica detalles.	¿El niño entro a la habitación del anciano con el corazón a saltos y la respiración entre cortada?
		Precisa el espacio.	¿La historia de la lectura se realiza en un rancho?
		Precisa personajes.	¿EL niño de la lectura se llama Doroteo
		Recuerda pasajes y detalles del texto.	¿Fueron ovejas lo que el niño vendió al inglés?
	Nivel Inferencial	Propones títulos para el texto.	¿El título " La familia perfecta " será apropiado para la lectura?
		Deduce enseñanza y mensajes.	¿Cuándo la lectura dice: " El viejo estaba ya callado y quieto " se deduce que estaba muerto?
		Infiere significados de palabras.	La palabra Tugurio significa: "choza miserable".
		Prevee un final diferente	Si cambiarías el final de la lectura, ¿Te gustaría que el anciano no muera?
	Nivel Critica	Juzgas contenidos del texto.	¿Crees que la forma en que vivía el anciano era apropiada?
		Juzga la actuación de los personajes.	¿Calificarías como SOLIDARIO al niño Doroteo?
		Analiza la intención del autor.	¿Te gusto el final que el autor dio a la lectura?

1.6. Diseño de la investigación

El presente diseño de investigación es no experimental - transeccional –correlacional porque ha permitido determinar si el déficit de atención con hiperactividad se relaciona con la comprensión lectora habiéndose administrado los instrumentos en un solo momento.

1.6.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación es cuantitativa, porque determina la fuerza de asociación entre sus variables, recoge y analiza sus datos y estudia las propiedades y los fenómenos.

1.6.2 Nivel de la investigación

El nivel de la investigación es correlacional porque determina el grado de relación y semejanza que existe entre dos o más variables.

1.6.3. Método

El método utilizado es hipotético – deductivo porque:

- Se ha partido de una observación del problema.
- Se ha formulado una hipótesis.
- Se ha utilizado instrumentos para medir las variables.
- Se ha llevado a cabo la prueba de hipótesis.
- Se ha utilizado el análisis estadístico.
- Se han realizado resultados.
- Se han hecho conclusiones.

1.7. Población y muestra de la investigación

1.7.1 Población

La población objeto de estudio estuvo conformada:

ALUMNOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA “REINO DE LOS CIELOS”

Departamento	Provincia	Población	Cantidad
Lima	Lima	Alumnos	15
		TOTAL	15

La población estuvo conformada por 15 alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.7.2. Muestra

El estudio comprende a todos los estudiantes de la población, por lo tanto, no fue necesario llevar a cabo el muestreo, este tipo de muestra se conoce como censal porque incluye a todos los miembros de la población.

1.8. Técnicas e instrumentos de la recolección de datos

1.8.1. Técnicas

En el estudio se aplicó las siguientes técnicas e instrumentos:

Variable X: El Trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad

Técnica: Observación

Variable Y: Comprensión lectora

Técnica: Lectura

1.8.2. Instrumentos

Variables X : Ficha de observación

Variable Y : Cuestionario

1.9. Justificación de la investigación

La realización de este estudio se justifica por los siguientes argumentos:

1.91. Justificación teórica

La presencia de estudiantes con trastorno de déficit de atención con hiperactividad y que tienen un bajo nivel de comprensión lectora, como estudio teórico está sustentado en los principios de la psicología diferenciada para elevar el aprendizaje cognitivo que incluye el desarrollo de otras funciones mentales como la memoria, atención, concentración, dominio de lenguaje y elaboración de conceptos.

Es preciso señalar que dichos estudiantes requieren del apoyo de estrategias didácticas modernas e innovadoras que canalicen con su acción facilitadora para incrementar el nivel de comprensión lectora

mediante la aplicación de un conjunto de textos cuya lectura en forma secuencial y graduada fortalecerán muy significativamente las habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica.

1.9.2 Justificación práctica

La comprensión lectora es un instrumento indispensable para el desarrollo cultural del estudiante de Educación Inicial, por ser el medio de información, conocimiento e integración social y cultural más eficaz, además constituye una vía para adquirir valores importantes que contribuyen en un mejor desempeño de la vida académica del estudiante con trastorno de déficit de atención con hiperactividad. Podemos añadir que la aplicación de los métodos eficientes de lectura permiten desarrollar la habilidad de mejorar la comprensión lectora en dichos estudiantes, y lograr con el razonamiento inferencial, los pormenores de un texto escrito para extraer y comprender su mensaje.

1.9.3 Justificación social

La trascendencia de este estudio se extiende a los mismos estudiantes que tendrán como herramienta fundamental la habilidad para comprender todo tipo de lecturas. Contar con una población de estudiantes que muestre mejores niveles de comprensión lectora, indudablemente tiene un efecto positivo, modelador y constructivo para la Institución Educativa que aumentará su imagen dentro de la visión valorativa de la sociedad y del concierto de instituciones educativas del entorno local. Además los resultados obtenidos en este estudio pueden ser replicados en los siguientes grados de estudio años como un modelo de reconstrucción en los hábitos de lectura de los estudiantes con trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

1.9.4. Justificación legal

Por la exigencia de las normas de la UAP se establece como requisito la sustentación de un trabajo de investigación para optar el Título Profesional de Lic. en Educación Primaria.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.2.1. Estudios previos

2.2.1.1. Trastorno de déficit de atención (TDAH)

A. Marco Histórico.

El TDAH es un trastorno comportamental de inicio en la infancia que se ha descrito desde la antigüedad y que ha quedado reflejado en la sociedad a través de documentos literarios o artísticos. Sin embargo, es difícil aportar las referencias científicas al respecto, e indudablemente su inclusión dentro de un trastorno específico. Algunos señalan a H. Hoffman como el primer autor que describe claramente a un niño con Déficit atencional e Hiperactividad a mediados del siglo XIX.

Poco después, en 1887, Bourneville describe “niños inestables” caracterizados por una inquietud física y Psíquica exagerada, una actitud destructiva, a la que se suma un leve retraso mental.

En 1901, J. Demoor señala la presencia de niños muy hábiles comportamentalmente, que precisan moverse constantemente y que asocian una clara dificultad atencional. Un año más tarde, Still describe y agrupa de forma precisa esta patología. Señala niños violentos, inquietos y molestos, revoltosos, destructivos, dispersos. Ya entonces añade la repercusión escolar como característica asociada, y la apunta incluso en niños sin déficit intelectual. Quedan sin aclarar los mecanismos etiológicos, señalando un “defecto patológico en el control moral” como causador del trastorno, pero anotando indirectamente en

algunos casos la presencia de rasgos dismórficos como epicantus o paladar ojival.

En 1917, Lafora describe de nuevo las características clínicas de estos niños. Muestra niños sin déficit cognitivos ni sensoriales, nerviosos, indisciplinados, en constante actividad y desatentos.

Tras estas descripciones clínicas, aparecen diferentes teorías etiológicas que se suceden hasta mediados del siglo XX. Meyer en 1904 describe características clínicas similares en niños con encefalopatía traumática. Omán en 1922 observa el comportamiento descrito como secuela de la encefalitis epidémica. Schilder en 1931 realiza una observación clara que se mantiene hasta nuestros tiempos.

Refiere la presencia de la hipercinesia en pacientes con antecedente de sufrimiento perinatal, señalando de nuevo la base “orgánica” de esta patología.

En 1934, Kahn y Cohen proponen el término “Síndrome de Impulsividad Orgánica” para explicar el origen orgánico del TDAH. Estos Autores proponen la disfunción tronco encefálica como origen de la labilidad psíquica de estos niños y otras patologías conductuales.

Este término es sustituido por el de “Disfunción Cerebral Mínima” por Clements y Peters apoyando la posibilidad de un origen funcional, no exclusivamente lesivo, que recogería niños con hiperactividad y dispersión atencional, sumado a otros trastornos del aprendizaje y problemas motores leves. Apuntan a teorías neuroquímicas o neurofisiológicas como base añadida de este espectro comportamental. De forma paralela, el Grupo de Estudio Internacional de Oxford en Neurología Infantil recogen el término “Síndrome de Disfunción Cerebral Mínima” para clasificar pacientes con: hiperactividad, deterioro perceptivo motor, labilidad emocional, dispraxia, trastorno de atención, impulsividad, déficit de memoria, alteración del aprendizaje, trastorno del lenguaje y audición, signos neurológicos menores y/o electroencefalograma disfuncional.

A partir de 1970, la Asociación Americana de Psiquiatría en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, actualmente en su cuarta edición, así como la Organización Mundial de la Salud, en su décima revisión, sustituyen el término disfunción cerebral mínima por el de “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad” (DSM- IV) o el de “Trastornos Hiperkinéticos” (CIE- 10).

B. Antecedentes históricos de TDAH

En 1798 aparecen menciones en documentos médicos, aun cuando la condición ha existido siempre. Alexander Crochton describe una enfermedad de “atención” en los niños que hoy se conoce como Trastorno de Atención y se agrupa con el espectro autista. Este médico escocés la describe como “una inquietud mental que les hacía incapaz de atender con constancia”.

En 1845 Heinrich Hoffman, siquiatra alemán describe las características del trastorno en un poema donde Phillips no puede estarse quieto para cenar, no presta atención a sus padres, se balancea en la silla.

En 1902, un médico británico, describe una enfermedad en la que los niños no podrían inhibir su comportamiento y se muestran desafiantes, inquietos y desatentos. En la llama un “defecto de carácter moral” y cree que es un daño cerebral y que también podría tener una base biológica. Los niños con estos comportamientos fueron juzgados moralmente.

1930 en unos estudios de comportamiento de niños y niñas que han sido afectadas por la gripe y la encefalitis en la pandemia de 1917 – 1918, que presentaban luego de su recuperación una inquietud inusual, impulsividad y distracción trajo en el tiempo el primer uso de estimulantes para tratar a niños con trastornos de comportamiento. Los

estimulantes daban una respuesta paradójica de calma en los pacientes hiperactivos.

Ya en 1950, surge la idea de un trastorno cerebral y se empezó a estudiar. El más usado estimulante fue el Ritalin para tratar el trastorno, más conocido como Disfunción Cerebral Mínima. Ya en 1960 se habla fuertemente de una conexión genética y por tanto, una base biológica, estaba en la raíz del trastorno por déficit de atención. Aparece la primera descripción del síndrome en la American Psychiatric Association en el Diagnóstico y Manual Estadístico de Trastornos Mentales conocido por las siglas DSM.

En 1970, a la hiperactividad se le asocia la impulsividad y la distracción como características de este síndrome. En 1980 se comienza a conocer como Trastorno por déficit de atención. 1990 se rebautizada por déficit de atención con hiperactividad.

En el año 2006, se estimaba que el entre el 3% y el 6% de los niños en edad escolar presentaban este síndrome. La mayoría se trata con medicamentos estimulantes y no estimulantes. La gran cantidad de diagnósticos y tratamientos con medicamentos hace creer que se hace con exceso. Aunque independiente de la terapia medica que se siga, los diagnostico corresponden a la realidad Posted 16 Sep 2010 by administrador in Sicología y salud mental, Trastorno por déficit de atención, Trastornos del Desarrollo

C. Evolución del concepto del TDHA

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos infanto-juveniles más estudiado en psicopatología infantil, como así lo demuestran los más de 90 términos diagnósticos utilizados para designarlo (Sulzbacher, 1985, citado por García y Polaino, 1997) y los miles de artículos publicados sobre el tema. Sin embargo, y pese al interés y a los estudios realizados, todavía existen

discrepancias tanto en la terminología utilizada para referirse al trastorno, como respecto a su etiología, al diagnóstico diferencial y a su tratamiento (García y Polaino, 1997).

Primeras definiciones del trastorno

Sir George Frederic Still (1902) y Alfred F. Tredgold (1908) fueron los primeros autores que acuñaron el término de hiperactividad. George F. Still (1868-1941) fue profesor en el King's College Hospital en Londres. Este pediatra inglés fue conocido principalmente por sus descripciones acerca de niños con artritis crónica reumatoide. Still analizó con detalle 20 historias clínicas de niños que presentaban problemas de conducta y, posteriormente, realizó una descripción precisa de las características que presentaban: los definió como niños con temperamento violento, revoltosos, inquietos, molestos, destructivos, incapaces de fijar la atención y de reaccionar ante los castigos, que presentaban fracaso escolar en ausencia de déficit intelectual, mostrando movimientos coreiformes y anomalías congénitas menores como epicanthus y paladar ojival. Según el citado autor, estas alteraciones eran resultado de un daño pre o postnatal que afectaba a una cualidad intrínsecamente humana que denominó control moral (Still , 1996).

Tredgold (1998), en su libro *Mental Deficiency* describió a una serie de niños con problemas de conducta, clasificándolos dentro del grupo de deficientes mentales –no idiotas– incapaces de recibir beneficios de las enseñanzas ordinarias que se les daban en el colegio, pero capaces de progresar con atención individual y clases especializadas. Estos niños mostraban rasgos físicos peculiares tales como tamaño y forma anormal de la cabeza, anomalías en el paladar y signos neurológicos leves.

Tredgold consideraba que la causa de tales problemas era el resultado de una anoxia durante el nacimiento que no era detectada a tiempo y producía daño en una área del cerebro, área en la que residía,

según el autor, el sentido de la moral. Las consecuencias de tal daño, de acuerdo con Tredgold, podían transmitirse de una generación a otra, y adoptar formas diversas como hiperactividad, migraña, epilepsia, histeria y neurastenia.

La concepción que Still y Tredgold tenían sobre la explicación del trastorno debe considerarse dentro del contexto social y científico de la época. La Inglaterra del siglo XIX estuvo marcada por el poder económico y la revolución industrial; la sociedad inglesa se caracterizaba por una estructura jerárquica en la que las clases bajas sufrían frecuentemente las consecuencias adversas de la transformación económica, tales como la mortalidad infantil, las dificultades de aprendizaje, la delincuencia, etc. Las deficiencias morales e intelectuales de las clases bajas tendían a ser identificadas como la causa, más que la consecuencia, de tales circunstancias. Es en este contexto en el que Still realizó su explicación sobre los defectos del control moral de los niños con problemas de conducta. Still consideraba que la conciencia moral y el control moral eran habilidades frágiles y de especial labilidad para la pérdida o el fracaso en su desarrollo. Estos problemas afectaban principalmente a las clases bajas; su hipótesis viene muy marcada por los principios del darwinismo social muy en boga en la época. Igual ocurre con la hipótesis de Tredgold, en la que el daño cerebral sufrido en los primeros estadios de desarrollo del individuo era el responsable directo de muchos de los problemas aparecidos en la infancia (Sandberg, 1996).

En la bibliografía psiquiátrica, en el siglo XIX, se encuentran estudios de casos individuales que también se interesaron por tal fenómeno. L.B. Hoffman (1844, citado por Benjumea y Mojarro, 1995), psiquiatra alemán, describió la conducta de un supuesto niño hiperactivo “Zappel Philipp” en unos cuentos infantiles. Años más tarde, Ireland (1877, citado por García y Polaino-Lorente, 1997) hizo lo propio en su libro *Medical and Education Treatment of various forms of idiocy*.

Clouston (1892, citado por Sandberg, 1996) señalaron la sobreactividad y la inquietud como sus rasgos característicos.

Bourneville (1897, citado por Benjumea y Mojarro, 1995) describió a estos niños como inquietos y sobreactivados, llamándolos niños inestables, término que posteriormente fue recogido por Heuyer (1914, citado por Sandberg, 1996) en su tratado sobre niños anormales y delincuentes juveniles.

En España, durante este mismo período, Rodríguez Lafora (1917, citado por Benjumea y Mojarro, 1995) al hablar de las perturbaciones de la motilidad, hace referencia a la constitución psicopática de los niños inestables.

En general, durante esta primera etapa histórica, se atribuye al trastorno un origen orgánico con poca o nula influencia ambiental (Sandberg, 1996).

La epidemia de encefalitis de 1917-1918 en América jugó un papel destacado en la explicación de la hiperactividad. Tras la epidemia, numerosos clínicos encontraron que los niños que habían padecido tal enfermedad mostraban secuelas conductuales y cognitivas similares a las halladas en niños con hiperactividad (Hohman 1922, Ebaugh 1923, Sante de Sanctis 1923, Streker y Ebaugh 1924, Kahn y Cohen 1934). Por ejemplo, Hohman, 1922 y Ebaugh, 1923 (citados por Benjumea y Mojarro, 1995) describieron a un total de 28 niños que habían padecido encefalitis y que, al parecer, ésta les habría provocado una ligera disfunción cerebral. Un año más tarde, Streker y Ebaugh (1924, citados por Sandberg, 1996) describían secuelas neurológicas y conductuales en los niños que habían padecido encefalitis, tales como hiperactividad, inestabilidad emocional, irritabilidad, problemas de atención y de memoria.

Kahn y Cohen (2006) describieron la presencia de déficits orgánicos en tres casos en los que el principal problema era la hiperactividad. Según los citados autores, una alteración en la

organización del tronco cerebral causada por encefalopatía prenatal, daño prenatal o perinatal o por un defecto congénito, afectaba a la modulación del nivel de actividad cerebral. Estos autores acuñaron el término de Síndrome de Impulsividad Orgánica, que se caracterizaba por la presencia de hiperactividad, impulsividad, conducta antisocial y labilidad emocional, todo ello como consecuencia de una alteración cerebral.

Así, durante este periodo, década 20-30, se empezó a reconocer la interacción entre los factores orgánicos y los factores ambientales en la explicación de la hiperactividad, al comprobarse que los niños víctimas de una encefalitis presentaban secuelas conductuales que permitían, al menos, fundar la sospecha de que la conducta desinhibida y el exceso de actividad eran consecuencia de una disfunción cerebral.

2.2.1.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora es el proceso de significación y entendimiento de la información o ideas almacenadas en un texto escrito, como tipo de código, usualmente un lenguaje que puede ser visual o táctil.

“La comprensión lectora no es una actividad neutra: pone en juego al lector y una serie de relaciones complejas con el texto. Más, cuando el libro está cerrado, ¿en qué se convierte el lector? ¿En un simple glotón capaz de digerir letras? ¿Un leñador cuya única labor es desbrozar el paisaje literario?” (Texier, 2006)

A. Historia de la lectura

1) En la antigüedad

Los primeros jeroglíficos fueron diseñados hace 5000 años, en cambio los alfabetos fonéticos más antiguos tienen alrededor de 3500

años. Las primeras obras escritas en ocasiones permitían tener solamente una parte del texto.

Entre el siglo II y el IV, la introducción del pergamino permitió la redacción de obras compuestas por varios folios largos que podían guardarse juntos y leerse consecutivamente. El libro de la época actual sigue este mismo principio, pero la nueva presentación permite consultar su contenido en una manera menos lineal, es decir, acceder directamente a cierto pasaje del texto.

Alrededor del siglo X las palabras se escribían una tras otra, sin espacios en blanco ni puntuación (*scriptio continua*):

Por otra parte, si bien textos que datan del siglo V a. C. atestiguan que en Grecia se practicaba la lectura en silencio, probablemente fuese una práctica excepcional durante siglos. La lectura en voz alta era casi sistemática. En sus Confesiones, el santo católico Agustín de Hipona menciona su estupefacción cuando vio al santo Ambrosio de Milán leer en silencio.

2) Edad Media y Renacimiento

Durante mucho tiempo el lector no era del todo libre en la selección del material de lectura. La censura eclesiástica, tuvo entre sus primeros antecedentes el establecimiento de la licencia previa de impresión en la diócesis de Metz en 1485. El papa Alejandro VI dispuso la censura de obras para las diócesis de Colonia, Maguncia, Tréveris y Magdeburgo en 1501 y luego fue generalizada en la Iglesia Católica por León X.

En España la licencia previa del Consejo Real a la edición de las obras fue extendida a todo el territorio por disposición de la corona. Aunque los arzobispos de Toledo y Sevilla, al igual que los obispos de Burgos y Salamanca tenían atribuciones para determinar esas licencias,

las ordenanzas de la Coruña de 1554 reservaron tales actividades al Consejo Real, es decir, el Estado.

En el año 1559 la Sagrada Congregación de la Inquisición de la Iglesia Católica Romana (posteriormente llamada la Congregación para la Doctrina de la Fe) creó el Index Librorum Prohibitorum, cuyo propósito era prevenir al lector contra la lectura de las obras incluidas en la lista.

El término Ad Adsum Delphini (para uso del príncipe), se refiere precisamente a ediciones especiales de autores clásicos que Luis XIV (1638-1715), autorizó a leer a su hijo, en las que, a veces, se censuraban cosas. Actualmente, se aplica a las obras alteradas con intención didáctica o a obras censuradas con intención política.

3) Época contemporánea

Hoy en día la lectura es el principal medio por el cual la gente recibe información (aun a través de una pantalla), pero esto ha sido así sólo por los últimos 150 años aproximadamente. Salvo contadas excepciones, antes de la Revolución industrial la gente alfabetizada o letrada era un pequeño porcentaje de la población en cualquier nación.

La lectura se convirtió en una actividad de muchas personas en el siglo XVIII. Entre los obreros, la novela por entregas continuó leyéndose en voz alta hasta la Primera Guerra Mundial. Por tanto, en Europa, la lectura oral, el canto y la salmodia ocuparon un lugar central, como lo hace aún en las ceremonias religiosas judías, cristianas y musulmanas.

Durante el siglo XIX, la mayor parte de los países occidentales procuró la alfabetización de su población, aunque las campañas tuvieron mayor efectividad en cuanto a población y tiempo entre los países de religión protestante, en donde se considera como uno de los derechos importantes del individuo el ser capaz de leer la Biblia.

2.1.2. Tesis Nacionales.

Bustinza, Y. y Roque, Z. (2012). *Aplicación de la estrategia antes, durante y después en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de 5 años de la Instituciones Educativas Iniciales N° 85, 89, 206Y 215 de Ayaviri provincia de Melgar Puno 2011. Tesis Maestría. Universidad César Vallejo- Puno. Perú.*

Al término del análisis y la interpretación de los resultados se llegó a las siguientes conclusiones:

La aplicación de la estrategia antes, durante y después, influye significativamente en el desarrollo del nivel de comprensión lectora, demostrando con la prueba t de student en un 17.4 tal como se demuestra en la prueba de hipótesis.

El nivel literal luego de aplicar la estrategia antes, durante y después se obtuvo que en el pre test el 20% (6) presentan un nivel de inicio, el 40% (12) un nivel en proceso, y el 40% (12) un nivel logrado; y en el post test el 0% (0) presentan un nivel de inicio, el 10% (3) un nivel en proceso, y el 90% (27) un nivel logrado.

El nivel inferencial luego de aplicar la estrategia antes, durante y después se obtuvo que en el pre test el 50% (15) presentan un nivel de inicio, el 40% (12) un nivel en proceso, y el 10% (3) un nivel logrado; y en el post test el 0% (0) presentan un nivel de inicio, el 13% (4) un nivel en proceso, y el 87% (26) un nivel logrado.

El nivel crítico luego de aplicar la estrategia antes, durante y después se obtuvo que en el pre test el 33 % (10) presentan un nivel de inicio, el 43% (13) un nivel en proceso; 24% (7) un nivel logrado y en el post test el 0% (0) presentan un nivel de inicio, el 0% (0) un nivel en proceso, y el 100% (30) un nivel logrado.

Subia, L. y Mendoza, R. (2011). *Influencia del programa “Mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de*

la institución educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri. Tesis Maestría. Universidad Cesar Vallejo, Puno.

Al término del análisis y la interpretación de los resultados se llegó a las siguientes conclusiones:

A través de la investigación realizada con 31 estudiantes de la I.E. se ha logrado incrementar el nivel de la comprensión lectora, gracias a la aplicación del programa “Mis lecturas Preferidas” cuyos resultados se han obtenido a través de la aplicación de las pruebas de evaluación.

Según los resultados obtenidos en la investigación con la aplicación del programa responde al problema planteado, como mejorar el desarrollo de comprensión lectora en los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 71011 “San Luis Gonzaga” como lo demuestra la *t* de Student 14 su valor absoluto y el valor crítico de la *t* =1.6716 encontrado en la tablas especiales, para un $\alpha = 0,05$.

En conclusión podemos decir que la aplicación del programa ha influido significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora así podemos ver la tabla 4.1 y 4.3 el promedio del pre test I 17.48, con el post test de 27.42 del grupo experimental y también podemos observar que el desarrollo en las dimensiones de comprensión lectora en lo literal, inferencial y en lo criterial, dando como resultado de la aplicación del programa “Mis Lecturas Preferidas” tiene efectos significativos en el mejoramiento educativo, por ende en el desarrollo de la educación, quedando así demostrado la aplicación del programa

Abarca, R. César (2009). Programa de narrativa local para mejorar la Comprensión Lectora en los educandos de 5to grado de educación primaria de la I.E. No. 500023 República de México del distrito de Cusco. Tesis Maestría. Universidad César Vallejo, Trujillo.

Al término del análisis y la interpretación de los resultados se llegó a las siguientes conclusiones:

El programa de narrativa local ha mejorado de 34 % al 78%. Siendo el incremento en un 44% en las habilidades de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico o valorativo a nivel general.² La narrativa local con lleva a estimular y desarrollar mejor la comprensión lectora, porque los educandos están familiarizados con los tramas de la narración local , porque muchas de ellas existen en el entorno escolar, familiar , local y regional sea en el contexto urbano o rural, sumado a la existencia de textos recopilados a partir de la tradición oral popular por escritores empíricos y académicos.³ - Existe un nivel básico de habilidades de lectura de nivel literal en los alumnos en un 57 %, que se ha mejorado al 96 % , siendo el incremento en el 39 %. En este nivel se ha incidido en la identificación de personajes, hechos sucesos , personajes principales y secundarios , tiempo y espacio donde discurren los hechos de los textos narrativos⁴. Se ha logrado un mejoramiento de la comprensión de lectura en el nivel inferencial del 29% al 75% ,; el incremento fue del 46% . Siendo las habilidades lectoras más desarrolladas las referidos a la identificación de la intención comunicativa del autor y la intención implícita y subjetiva del texto.

La presente investigación ha demostrado el nivel deficiente de la comprensión crítica o valorativa en los educandos del quinto grado. A partir del programa se observa progreso de un limitado 11% de habilidades lectoras al 61%, habiendo mejorado en un 50 %, siendo los incrementos notables en las habilidades de enjuiciamiento de los personajes a partir de experiencias y valores propios de los educandos. Asimismo el contraste de la realidad con la verosimilitud de los hechos de los textos narrativos leídos.⁶ La comprensión crítica se eleva y logra consolidarse en los educandos si se valoriza los contenidos culturales locales y regionales que se presentan en los textos narrativos locales, sean cuentos, leyendas, mitos, fabulas, historietas de la tradición oral y escrita, lo que conduce a mejorar la convivencia social en el entorno escolar y familiar.

Benjamín, R. (2010). *Estrategias didácticas reguladoras para mejorar los niveles de comprensión lectora en los alumnos del 2do grado "B" el área de comunicación. Tesis Maestría. Universidad Católica los Ángeles Chimbote, Chimbote.*

El nivel de comprensión lectora en los alumnos y alumnas del segundo año "B" fue de inicio en los niveles de decodificación. Literal. Inferencial, crítico y creativo.

El taller de Estrategias didácticas Reguladoras se sustentó en fundamentos psicopedagógicos y psicológicos logrando una comprensión lectora planificada, organizada, reflexivo y flexivo al aplicar adecuadamente estrategias didácticas reguladoras.

Después de la aplicación del Taller estrategias didácticas reguladoras los alumnos y alumnas obtuvieron un nivel de comprensión lectora logrado.

Comparar los resultados de ambos grupos, así como del pre y el pos test después de la aplicación del taller al grupo experimental.

El grupo experimental en el pre test el 88% (23) alumnos presentan un nivel de comprensión lectora en inicio, el 12% (3) alumnos presentan un nivel de comprensión lectora en proceso, en el grupo post test el 8% (2) alumnos presentan un nivel de comprensión lectora en inicio, el 58% (15) alumnos presentan un nivel de comprensión lectora en proceso, el 38% (9) presentan un nivel de comprensión lectora logrado.

Gomero, Jovana (2008), *"Las fichas de lectura para incrementar el nivel de su comprensión"* en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz.

El objetivo general de esta investigación se orientó a demostrar la efectividad de las fichas de lectura como recurso didáctico muy adecuado para incrementar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria. Sus principales conclusiones

fueron: Las fichas de lectura cuando están organizadas y sistematizadas debidamente en concordancia con el lenguaje y la edad mental del estudiante contribuyen notablemente en el desarrollo del vocabulario lo que a su vez incide a comprender mejor el texto; por otro lado, se desarrolla el hábito de la lectura como consecuencia de la lectura de las fichas que son experiencias motivadoras adecuadas al interés de los estudiantes.

2.1.3. Tesis internacionales

Zuluaga, J. (2007). *Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención.* Tesis Doctorado. Universidad De Manizales – Cinde. Colombia.

Entre las principales conclusiones planteadas son:

- Aunque podría darse una falta de fiabilidad por razones de la recolección de los datos, sobre todo en la variable Atención Auditiva (AA) tal vez ciertos sesgos de los terapeutas que pudieron haber enfatizado algunos de los ejercicios que tienen que ver con el Estilo Cognitivo (EC) y la Atención Auditiva (AA). Sin embargo parece que los resultados son suficientes para reflexionar sobre la posible contribución a futuras modelaciones del Síndrome de TDAH.

- Al comparar los resultados estadísticos entre las variables del estudio, se encontraron mayores niveles de significancia en la relación entre la atención auditiva (AA) y el estilo cognitivo (EC) que en la relación entre la atención visual (AV) y el mismo estilo cognitivo (EC); con estos datos, que se presentaron a un nivel muy grueso y sin posibilidad de refinamiento con neuroimágenes, es poco lo que se puede aportar para diseñar un modelo neuropsicológico; en principio, esta diferencia entre los dos tipos de atención (AA y AV) con respecto al estilo cognitivo(EC), así como la ausencia de relaciones significativas entre otras variables

del estudio, puede considerarse como un primer aporte informativo para diseñar nuevas investigaciones e interpretar resultados de otras, con el fin de potenciar futuros intentos de modelación neuropsicológica entre las variables involucradas en el síndrome de TDAH.

Segundo, M. (2007). *Estrategias didácticas que utilizan los profesores de educación primaria para detectar y atender el trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad (TDHA)*. Tesis Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional- México, México.

A partir de la recopilación y análisis de la información recabada, se concluye que el TDHA, es evidentemente un trastorno complejo y difícilmente detectable, dadas sus causas, características y problemática. No es un trastorno creado por la sociedad moderna o una nueva moda para explicar las conductas que el docente tiene que enfrentar día a día, sino por el contrario es un tema que ha ido perfeccionándose y abriendo caminos hasta ser reconocido como un problema que existe y que está presente en muchos niños y adultos, lo que ocasionan que se estancuen y dificulten varias áreas de su vida, principalmente aquellas que requieren de concentración y sostenimiento de sus atención.

Sin embargo, ya que es un tema emergente y recientemente considerado por el sistema educativo, es comúnmente confundido con otros problemas, tanto conductuales (rebeldía, inestabilidad emocional, falta de límites, pereza, etc.), como de aprendizajes (dislexias, digrafías, problemas visuales o auditivas, entre otras). Esto conlleva, que los niños o adultos que lo padecen no adquieran una atención pronta y adecuada lo que ocasiona que en dichos individuos, el aumento progresivo de sus síntomas y con ello, el incremento de sus dificultades produciendo repercusiones en las personas que lo rodean y con mayor intensidad en la persona que lo surge, al afectar su desempeño académico, social e

individual, y provocar en ellos, una baja autoestima y poca seguridad en sí mismos. Por ende, se precisa en la necesidad de brindar apoyo a estos niños, no solo de manera médica o psicológica, sino también pedagógica que ayude al docente y primordialmente al alumno a enfrentar y sobre llevar el problema, para lograr su superación y no contribuir en el estancamiento del trastorno.

Acosta, L. (2209). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis Doctorado. Universidad de Granada. Granada, España.

Entre las principales conclusiones planteadas están:

En la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua es vital el desarrollo de las destrezas lingüísticas o comunicativas para que el estudiantado logre sus objetivos de aprendizaje. La investigación ha proporcionado el estudio de los fundamentos teóricos, que son esenciales para el desarrollo de la habilidad o destreza de lectura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como lengua extranjera o segunda lengua.

Los elementos teóricos más significativas sobre la habilidad de lectura (el proceso de comprensión), estrategias y enfoques de aprendizaje se encuentran sintetizados en los capítulos iniciales (I-II-III) de este trabajo. Los mismos pueden resultar de gran valor para el profesorado como basamento para la toma de decisiones de carácter metodológicos. Sin dudas que su aplicación consecuente propiciara la cognición de los intereses y modos de actuación, las motivaciones y posiciones del estudiantado frente a la tarea de lectura y de esta forma se diseñaran acciones colectivas e individuales para la elevación de los nivéleles del aprendizaje, propósito esencial del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas leguas para llegar a poseer un alumnado autónomo y competente.

La aproximación a estudios realizados sobre la temática abordada permite evaluar al claustro la trascendencia e importancia que se le confiere a los enfoques, específicamente el enfoque por tareas, el conocimiento y uso adecuado de las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas por el alcance sigue en el centro de atención de los círculos del profesorado estudioso de lenguas extranjeras en el mundo. En nuestro país es un tema poco trabajado y las investigaciones se centran en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

El primer objetivo específico en la investigación, se logra describir a través de cuestionario de evaluación para determinar el uso frecuencia de las estrategias de lectura utilizadas por el estudiantado de la preparatoria del segundo curso al recibir el idioma español como segunda lengua.

El segundo objetivo específico en la investigación, diagnosticar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora del alumnado, se analizaron los resultados de los dos cursos los que reflejan dificultades durante el proceso de lectura porque en el dominio de la habilidad se obtiene que el 34,7% se encuentra ubicado entre los niveles de bajo a muy alto, el 46,2% se sitúa en moderado y solo el 19,3% se localiza entre alto y muy alto. El más frecuente alcanzado por el estudiantado es moderado. De los niveles el más favorecido es el de traducción, se debe señalar que las dificultades están en el limitado conocimiento sobre el mundo y diversas temáticas. Los niveles de interpretación y extrapolación poseen un bajo nivel.

Fernández, Fabiola (2001), "La inteligencia y la memoria como factores para desarrollar la comprensión lectora" presentada a la Universidad Nacional de Cundinamarca (Colombia).

Se plantea como objetivo de investigación determinar la incidencia de la inteligencia y la memoria para incrementar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de Educación Primaria. Una de sus conclusiones

confirma una estrecha relación entre las capacidades intelectuales como la inteligencia para realizar inferencias y la memoria para evocar datos, fechas, nombres, etc. Este trabajo nos muestra que el estudiante comprende el mensaje identificando detalles literales e inferenciales del texto leído.

Orozco, Cinthia (2010), "Aplicación del módulo LEESCRIB para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos con déficit de atención. Universidad de Bio Bio (Chile).

Sus principales conclusiones fueron:

Este estudio tiene como objetivo demostrar el efecto didáctico del módulo LEESCRIB en el proceso de comprensión lectora. Concluye señalando que la comprensión lectora asistida por el método LEESCRIB mejoró en los tres niveles en los alumnos con déficit de atención en el rango de moderado, al haber logrado mayor coherencia en la comprensión global de un texto, señalando las ideas principales y secundarias del texto.

2.2. Bases teóricas

2.2.2. Trastorno de déficit de atención con hiperactividad

Es un problema de no ser capaz de concentrarse, ser hiperactivo, no ser capaz de controlar el comportamiento o una combinación de éstos. Para diagnosticar estos problemas como trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA), deben estar por fuera del rango normal para la edad y desarrollo del niño

2.2.2.1. Características

El TDAH presenta las siguientes características:

- a) Una actividad motriz excesiva (se mueven constantemente y mucho más que lo "normal") e injustificada (parece que "se mueve por moverse".)

- b) Una importante dificultad para poner atención a las situaciones el tiempo suficiente para analizar las diversas situaciones u objetos con detenimiento y eficacia. Se incrementa en presencia de otros niños (mayor distracción)
- c) Una gran impulsividad cognitiva (no a causa de emociones intensas) o déficit de reflexividad, respondiendo casi siempre, con "la primera idea que se les ocurre" o que "ya tienen pensada de antemano".
- d) Suelen abandonar lo que están haciendo sin haberlo terminado.: juegos, tareas escolares.
- e) Su falta de atención les dificulta aprender muchas cosas. Retrasos generalizados en su desarrollo: social, escolar (dificultades en la adquisición de la lectura, la escritura, el cálculo, problemas para memorizar y para generalizar lo aprendido), personales, etc. En la I.E. suelen tener problemas de relación con sus Profesores y compañeros (aunque no siempre es así), suelen leer y escribir mal; cometen errores frecuentes en sus tareas escolares, confundir hechos, fechas, todo debido a su falta de atención. Suelen perder u olvidar dónde han dejado sus cosas; juguetes, materiales escolares como cuadernos, libros, etc.

2.2.2.2. Causas

El THDA es el trastorno de la conducta de la niñez más comúnmente diagnosticado y afecta a aproximadamente de 3 a 5% de los niños en edad escolar. Este trastorno se diagnostica mucho más frecuentemente en niños que en niñas.

El THDA puede ser hereditario, pero no está claro qué lo causa exactamente. Cualquiera que sea su causa, parece iniciarse muy temprano en la vida a medida que el cerebro se está desarrollando. Los estudios imagenológicos sugieren que los cerebros de los niños con trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA) son diferentes de los cerebros de otros niños.

La depresión, la falta del sueño, las dificultades de aprendizaje, los trastornos de tics y los problemas de comportamiento se pueden confundir con o aparecer junto con el THDA. Cuando se sospecha que un niño padece este trastorno, debe ser examinado cuidadosamente por un médico para descartar otras posibles afecciones o razones de este comportamiento.

La mayoría de los niños con THDA también tienen al menos otro problema de desarrollo o de comportamiento. Igualmente pueden tener otro problema psiquiátrico, como depresión o trastorno bipolar. (Soutullo, 2003)

2.2.2.3. Síntomas

Los síntomas de THDA encajan en tres grupos:

- ♦ Falta de atención (desatención)
- ♦ Hiperactividad
- ♦ Comportamiento impulsivo (impulsividad)

Algunos niños con THDA tienen principalmente el tipo de trastorno de falta de atención. Otros pueden tener una combinación de tipos. Aquellos niños con el tipo de trastorno de falta de atención son menos perturbadores y es más probable que no se les diagnostique el THDA.

2.2.2.4. Síntomas de falta de atención

1. No logra prestar atención cuidadosa a los detalles o comete errores por descuido en el trabajo escolar.
2. Tiene dificultad para mantener la atención en tareas o juegos.
3. Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
4. No sigue instrucciones y no logra terminar el trabajo escolar, los deberes u obligaciones en el lugar de trabajo.
5. Evita o le disgusta comprometerse en tareas que requieran esfuerzo mental continuo (como las tareas escolares).

6. Con frecuencia pierde juguetes, tareas escolares, lápices, libros o herramientas necesarias para las tareas o actividades.
7. Se distrae fácilmente.

“La inatención hace que cualquier estímulo o situación que se cruce por el camino del niño le haga perder el norte y olvidarse de lo que estaba haciendo dejando las cosas a medias” (Soutullo, 2003).

A. Síntomas de hiperactividad:

1. Juega con las manos o los pies o se retuerce en su asiento.
2. Abandona su asiento cuando lo que se espera es que se quede sentado.
3. Corre y trepa excesivamente en situaciones inapropiadas.
4. Tiene dificultad para jugar en forma silenciosa.
5. A menudo habla excesivamente, está "en movimiento" o actúa como si fuera "impulsado por un motor".

B. Síntomas de impulsividad:

1. Emite respuestas antes de que termine de escuchar la pregunta.
2. Tiene dificultades para esperar su turno.
3. Se entromete o interrumpe a los demás (irrumpe en conversaciones o juegos).

“Los niños con TDHA tiene gran retraso en el dialogo interior antes de una acción, no valoran las posibilidades y las consecuencias de cada posible respuesta simplemente actúan y luego sufren las consecuencias.” (Soutullo, 2003).

2.2.2.5. Pruebas y exámenes

Si se sospecha de THDA, la persona debe ser evaluada por un profesional de la salud. No hay ninguna prueba que pueda hacer o excluir un diagnóstico de THDA. El diagnóstico se basa en un patrón de los síntomas mencionados anteriormente. Cuando la persona de la que

se sospecha THDA es un niño, los padres y maestros están generalmente involucrados durante el proceso de evaluación.

La mayoría de los niños con THDA tiene al menos otro problema de salud mental o del desarrollo. Este problema puede ser un trastorno del estado de ánimo, de ansiedad o de uso de sustancias; una discapacidad de aprendizaje; o un tic. Un médico puede ayudar a determinar si estas otras afecciones están presentes.

2.2.2.6. Tratamiento

El tratamiento del trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA) es una cooperación entre el médico y el paciente. Si el paciente es un niño, participan los padres y usualmente los profesores. Para que la terapia sea eficaz, es importante:

- ♦ Establecer metas específicas y apropiadas.
- ♦ Iniciar la terapia farmacológica y/o la psicoterapia.
- ♦ Tener controles regulares con el médico para revisar las metas, los resultados y cualquier efecto secundario de los medicamentos. Durante estos chequeos, se debe recoger información del paciente y si es relevante, de los padres y los profesores.

Si el tratamiento parece no funcionar, es posible que el médico:

- ♦ Confirme que la persona padece este trastorno.
- ♦ Busque otros posibles problemas de salud que puedan causar síntomas similares.
- ♦ Constate que se esté siguiendo el plan de tratamiento.

A. Terapia

La psicoterapia tanto para el niño como para la familia, si es relevante, puede ayudarle a todos a entender y controlar las sensaciones estresantes relacionadas con el THDA.

Un tipo común de terapia para el THDA se llama terapia conductual. Ésta les enseña a los niños y a los padres comportamientos saludables y cómo manejar comportamientos perjudiciales. Para los casos leves de THDA, la terapia conductual sola (sin medicamentos) a veces puede ser eficaz.

Los grupos de apoyo pueden ayudar a la persona y a la familia a conectarse con otros que tengan problemas similares.

Otras sugerencias para ayudarle a un niño con THDA abarcan:

- ♦ Comunicarse regularmente con el profesor del niño.
- ♦ Mantener un horario diario constante, que incluya horas regulares para las tareas, las comidas y las actividades al aire libre. Haga cambios al horario con anticipación y no a última hora.
- ♦ Limite las distracciones en el ambiente del niño.
- ♦ Constate que el niño consuma una alimentación saludable y variada, con bastante fibra y nutrientes básicos.
- ♦ Cerciórese de que el niño duerma lo suficiente.
- ♦ Elogie y premie el buen comportamiento.
- ♦ Mantenga reglas claras y constantes para el niño.

Existe poca evidencia de que los tratamientos alternativos para el THDA, entre ellos hierbas, suplementos y tratamientos quiroprácticos sirvan.

B. Expectativas (pronóstico)

El THDA es una afección crónica y prolongada que, de no tratarse apropiadamente, puede llevar a:

- ♦ Drogadicción y alcoholismo
- ♦ Bajo rendimiento escolar
- ♦ Problemas para conservar un trabajo
- ♦ Problemas legales

De un tercio a la mitad de los niños con THDA continuarán teniendo síntomas de falta de atención o de hiperactividad-impulsividad como adultos. Los adultos con THDA con frecuencia son capaces de controlar su comportamiento y de disimular sus dificultades.

2.2.3. Comprensión Lectora

2.2.3.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora, es el proceso mediante el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento.

Los avances de la neurociencia permiten explicar cómo comprende el lector cuando lee. Por eso la afirmación de que "leer es comprender".

Numerosos investigadores definen la comprensión lectora como un proceso interactivo de construcción del significado. "Desde un enfoque cognitivo se la considera como un producto y como un proceso" (Vallés y Vallés, 2006).

La comprensión lectora entendida como producto, es el resultado de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) de modo que pueda después evocarse. La comprensión lectora entendida como proceso se inicia inmediatamente luego de recibida la información. Implica un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se organiza y construye el significado.

Comprender un texto es interpretarlo desde distintas dimensiones, que van desde las señales externas hasta la interpretación de su contenido, lo que hace posible:

- 1) Lograr información general que permita un primer nivel de procesamiento.
 - ◆ De los indicios que brinda su silueta textual.
 - ◆ Al descubrir la intencionalidad por la que fue producido.
- 2) Obtener información específica, que requiere una lectura atenta y minuciosa, sobre todo para identificar información implícita.
- 3) Interpretar el contenido, desplegando habilidades de analizar, evaluar, relacionar lo que se lee con las experiencias y saberes previos, deducir inferencias del contenido, reflexionar sobre el contenido y emitir un juicio crítico.

¿Cómo ejercitarnos en los niveles de comprensión lectora?

Para ejercitarnos en los niveles de comprensión lectora es importante considerar lo siguiente:

- ◆ La lectura es una actividad individual cuyo objetivo es comprender el contenido del texto. Requiere de una motivación y una meta personal del lector. Somos los lectores quienes controlamos y regulamos este proceso. El resultado de la comprensión depende de nuestras interacciones con el texto; de nuestros conocimientos, propósitos y expectativas.
- ◆ La motivación del lector y los procesos son dos pilares sobre los que se apoya la comprensión. Ambos se sostienen recíprocamente ya que una motivación inadecuada nos llevará a leer el texto de una forma inadecuada y por lo tanto obtendremos una lectura poco gratificante.
- ◆ El uso de estrategias de comprensión nos permite arribar con mayor seguridad a los distintos niveles de comprensión. En los

ejemplos, las señalaremos organizadas en el antes, durante y después por razones didácticas.

- ✦ Cada nivel de comprensión es importante y requiere de esfuerzo mental. No debemos subestimar al nivel literal ya que nos permite recordar información que es básica para establecer inferencias y trabajar el nivel crítico valorativo.
- ✦ Al comprender un texto no avanzamos necesariamente en orden de nivel literal a nivel inferencial y luego crítico-valorativo. Los niveles se van superponiendo entre sí. De la misma forma a las estrategias de comprensión que utilizamos. Sin embargo, cabe aclarar que cada nivel corresponde a procesos cognitivos diferentes en complejidad.
- ✦ La dificultad de una prueba escrita no se encuentra solamente en los niveles de comprensión lectora sobre los cuales interroga. También se encuentra en los tipos de texto o en el planteamiento de las preguntas.
- ✦ Mientras leemos, interactuamos con los textos, es decir, relacionamos nuestros conocimientos lingüísticos, experiencias e información sobre el tema con las ideas que nos proporciona el texto.

2.2.3.2. Comprensión

Comprender (del latín *comprehendere*) significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar).

Según Cooper (2002), “la comprensión es un proceso de creación mental por el que, partiendo de ciertos datos aportados por un emisor, el receptor crea una imagen del mensaje que se le quiere transmitir”. Para ello es necesario dar un significado a los datos que recibimos. Cuando utilizamos el término "datos" nos estamos refiriendo a cualquier información que pueda ser utilizada para llegar a comprender un mensaje. Los datos pueden ser de diferente tipo: palabras, conceptos,

relaciones, implicaciones, formatos, estructuras, pueden ser lingüísticos, culturales, sociales, etc.

El proceso de comprensión, contrariamente a lo que habitualmente se cree, no es un proceso pasivo. Por el contrario, es un proceso que exige por parte del receptor tanta o más actividad que el proceso de expresión. Básicamente, podríamos decir que el proceso de comprensión consiste en aislar, identificar y unir de forma coherente unos datos externos con los datos de que disponemos. El proceso de comprensión en sí, es el mismo en todos los casos aunque variarán los medios y los datos que tendremos que utilizar para llevarlo a cabo. Un ejemplo nos ayudará a comprender esta idea: cuando un mimo hace una representación somos capaces de comprender el mensaje que nos quiere transmitir aunque no utilice palabras, cuando leemos una carta somos capaces de comprenderla aunque no veamos la expresión de la cara del remitente, cuando un amigo nos describe su lugar de vacaciones somos capaces de imaginarlo aunque no lo hayamos visto nunca.

Queda claro que si bien la labor que tenemos que realizar para comprender en cada una de las situaciones es la misma, la diferencia estribará en los medios y los datos que tendremos que manipular para poder llegar a hacerlo.

Es importante resaltar la necesidad que tiene el ser humano de comprender y por lo tanto de contar con una hipótesis sobre cualquier acontecimiento. Ante cualquier mensaje o situación realizamos una interpretación, la más adecuada y acorde posible a los datos disponibles en ese momento. Esto no quiere decir que sea la "correcta" pero si es suficiente para saciar nuestra necesidad de interpretar la realidad que nos rodea. Es inevitable e imposible no realizar interpretaciones. Todo es interpretado, aunque las interpretaciones estén continuamente variando y completándose. El proceso de creación de interpretaciones es la mayoría de las veces inconsciente aunque a

veces pueda ser controlado conscientemente. La necesidad de realizar el proceso conscientemente es mayor cuando aprendemos una segunda lengua ya que algunos de los procesos que realizamos en nuestra primera lengua se ven anulados cuando los tenemos que llevar a cabo en la segunda.

2.2.3.3. Procesos mentales que intervienen en la comprensión lectora

Construir interactivamente el significado de un texto implica la movilización de distintos procesos cognitivos y metacognitivos. Algunos son los siguientes:

- 1) Determinación de propósitos para la lectura.
- 2) Activación de los conocimientos previos
- 3) Formulación de hipótesis y predicciones
- 4) Deducción de inferencias
- 5) Identificación de la información
- 6) Procesamiento de la información y construcción del significado
- 7) Autorregulación o monitoreo de la propia comprensión
- 8) Evocación
- 9) Organización de la información
- 10) Opinión o toma de posición

a) Determinación de propósitos

Cuando el lector es consciente del para qué va a leer, se dispone, se prepara cognitiva y emocionalmente para la tarea a realizar, lo que favorece su comprensión. Entonces, el proceso de determinación de propósitos se refiere a formularse un objetivo para leer. La claridad y precisión con la que el lector percibe las demandas que implica la tarea lectora le permitirá desplegar las actividades mentales necesarias para comprender y seleccionar las estrategias necesarias para lograr su objetivo, estar atento a descubrir la información pertinente y contrastarla con el objetivo

que guía su actividad. Hay que tener en cuenta que no es lo mismo leer por placer que leer para estudiar.

b) Activación de los conocimientos previos

El proceso de activación de los conocimientos previos consiste en recordar la información u otros aspectos, relacionados con el texto, que ya se conocen para que estén disponibles para utilizarlos al leer. Ser consciente de lo que ya se conoce permite anclar, enganchar en esos saberes la nueva información.

La activación de los conocimientos previos se potencia cuando se realiza interactivamente con los temas que se saben sobre el texto. Es importante promover siempre la activación de los saberes de los alumnos sobre todo cuando:

- 1) Deben leer un tema que requiere necesariamente conectarse con determinados conceptos para entenderlo.
- 2) Se identifica algunos alumnos que tienen pocos conocimientos previos para comprender mejor lo que leen.
- 3) Se trabaja un texto desconocido.

Los conocimientos o saberes previos son estructuras conformadas por los conceptos almacenados en la memoria de largo plazo y que inciden en la construcción del significado del texto que se lee. A mayor presencia de estos saberes, será mejor la construcción del significado pues se optimiza la retención y la capacidad de formular inferencias e hipótesis. Por el contrario, la ausencia de ellos o los conocimientos erróneos dificultan la comprensión.

Es fundamental tener una visión realista de la cantidad y calidad de los conocimientos previos con que cuenta el lector para que pueda comprender lo que lee con la menor dificultad. Por eso, la intervención pedagógica requiere ser flexible para responder a las diversas necesidades del lector.

c) Formulación de hipótesis y predicciones

Este proceso consiste en suponer lo que tratará el texto “adelantándose” a su contenido a partir de algunos indicios (título, resaltados, imágenes, etc.)

Las predicciones son anticipaciones o hipótesis que hace el lector sobre lo que leerá. Para plantearlas se requiere el despliegue de habilidades cognitivas como anticipar alternativas, emitir juicios, sacar conclusiones. Se predice al guiarse por indicios como el título, los subtítulos, las imágenes e ilustraciones y, por supuesto, basándose en los conocimientos previos es importante que los alumnos comprendan que las predicciones no necesariamente ocurrirán en el texto, sino que son hipótesis probables.

Las predicciones son de dos tipos:

- 1) Las que se basan en el contenido del texto. Por ejemplo, el titular de una noticia casi siempre coincide con el contenido, lo que facilita la predicción; algo parecido sucede con los textos informativos, en los que los conocimientos previos permiten predecir.
- 2) Las que se basan en la estructura del texto. Por ejemplo, a partir de lo que el lector sabe sobre los textos, pueden predecir que, por ejemplo, en un texto narrativo o en uno expositivo encontrará párrafos organizados alrededor de una idea.

Para hacer predicciones el lector debe aprender a:

- Diferenciar entre predecir (sobre la base de claves, indicios) y adivinar (sobre la base de su creatividad).
- Argumentar las predicciones.
- Aceptar que no siempre se “acierta” al predecir.
- No hay predicciones equivocadas, simplemente no coinciden con el texto.
- Toda predicción es producto de la actividad de “pensar”; por lo tanto es importante.

d) Deducción de inferencias

Según Pinzás (2000), es inferir significa ir más allá de la información al identificar aquella que no está explícita, permitiendo complementarla. Inferir es fundamental para entender el sentido de las palabras y de las expresiones nuevas, así como para arribar a conclusiones, lo que facilita la construcción del significado. Si en el texto el lector lee "Esta agua es salada, no se puede beber" y comenta "Es agua de mar", está infiriendo, pues no se explicita "mar", sino que lo deduce de la información que leyó. .

Se afirma que la capacidad para inferir evoluciona con la edad, pero no siempre se evidencia por la falta de estimulación, por lo que es fundamental que los maestros trabajen sistemáticamente esta habilidad.

Para deducir inferencias es necesario una comprensión literal adecuada. Por eso, el tipo de inferencias que realiza el lector revela la calidad de comprensión que logra del texto. Tomar conciencia de este proceso le permite de manera significativa la construcción del significado.

"Las inferencias se formulan basándose en el texto si son inferencias lógicas o basándose en los conocimientos previos si son pragmáticos o creativos" (Cunningham, 2002).

Al explicar el sentido de un mismo texto las respuestas de diferentes personas son variadas, porque el procesamiento que realizan no es igual. El tipo de respuesta evidencia el tipo de comprensión logrado.

El cuadro siguiente puede aclarar esta apreciación.

Texto	Inferencias probables	Tipo de comprensión	Clase de inferencia
"Los cansados	Viajaban hacia donde se oculta el	Literal. Usa sinónimos.	Lógica. En base al texto.

campesinos se dirigían hacia donde se oculta el sol”	sol.		
	Iban hacia el Oeste.	Inferencial	Lógica. En base al texto.
	Caminaban lentamente hacia el sol poniente.	Inferencial	Pragmática. En base al conocimiento del lector.
	Un grupo de campesinos de toda edad avanzaban lentamente en dirección oeste, preocupada por lo que les podía suceder.	Inferencial	Creativa. En base a los conocimientos y creatividad del lector.

Existen diversas clasificaciones de inferencias. Una de ellas es la siguiente:

TEXTO	PREGUNTA PROBABLE	TIPO DE INFERENCIA
Después de bendecir los aros el sacerdote se los puso a los novios.	¿Dónde estaban?	De lugar
Alberto se acercó al paciente con el estetoscopio en la mano.	¿Quién es Alberto?	De agente

Las luces de la calle se apagaron como todos los días cuando pasó el repartidor de pan.	¿A qué hora pasa el repartidor de pan?	De tiempo
Luisa afinó la garganta y una armoniosa melodía irrumpió en el lugar.	¿Qué hizo Luisa?	De acción
Lo cogió con una mano y comenzó a golpear.	¿Qué instrumento usó?	De instrumento.
El rojo y el azul son primarios, el verde es secundario.	¿De qué cosas se trata?	De categoría
La pequeña esfera rebota de un lugar a otro.	¿Qué es la pequeña esfera?	De objeto
Al amanecer comprobamos que en algunas casas se había filtrado agua.	¿Qué produjo esta situación?	De causa-efecto

Maribel sentía náuseas y un fuerte dolor de estómago.	¿Cómo podría Maribel solucionar su problema?	De problema-solución
A medida que se acercaba la hora del partido, los hinchas vitoreaban con más fuerza.	¿Qué sentimiento tenían los hinchas?	De sentimiento-actitud.

Quando se hacen predicciones se está haciendo inferencias sobre la base de la información del texto y los conocimientos previos.

e) Identificación de la información

Es encontrar la información importante en coherencia con el objetivo (propósito) que guía la lectura. Implica el desarrollo de habilidades como:

- 1) Diferencia el tema del texto de la idea principal.
- 2) Diferencia una idea principal explícita de una idea principal implícita.
- 3) Determina la idea principal cuando es ambigua.
- 4) Diferencia los hechos de las opiniones.
- 5) Identifica y comprende los matices y sutilezas del lenguaje.
 - ✓ Lenguaje metafórico o figurado
 - ✓ El sentido connotativo y el denotativo

Es necesario diferenciar el tema, la idea principal o importante y la(s) ideas secundarias.

TEMA	IDEA PRINCIPAL	IDEAS SECUNDARIAS
<p>Se expresa con una frase nominal.</p> <p>No afirma ni niega, sólo presenta.</p> <p>Representa al texto globalmente.</p> <p>Responde a la pregunta: ¿De qué se trata el texto?</p>	<p>Es la idea más importante.</p> <p>Se expresa con una oración.</p> <p>Está en relación directa con el tema.</p> <p>Puede estar explícita o implícita.</p> <p>Si es explícita se ubica con facilidad:</p> <p>Cuando está al principio del texto.</p> <p>En un texto corto de estructura descriptiva o secuencial.</p> <p>En los textos narrativos se relaciona con los hechos y su interpretación.</p> <p>En los textos informativos está referida a un concepto, una regla, una generalización, etc.</p> <p>Responde a la pregunta: ¿Qué es lo más importante....?</p>	<p>Se subordinan a una idea principal.</p> <p>Introducen, amplían, explican, ejemplifican la idea principal.</p>

Se distinguen dos categorías de información importante: la información textualmente importante y la información contextualmente importante.

- ♦ La información textualmente importante es la que el autor considera como tal, y la remarca a través de algunas señales semánticas (lo más importante es), señales sintácticas (orden de las palabras y frases), señales gráficas (enumeraciones, subrayado, etc.)
- ♦ La información contextualmente importante es la que el lector identifica como tal de acuerdo con su intencionalidad al leer, sus conocimientos y deseos. Es importante para el lector durante la lectura y puede o no, coincidir con la del autor.

Algunos autores recomiendan enseñar en los primeros años a distinguir el tema en las narraciones y exposiciones sencillas y trabajar la idea principal sólo en textos expositivos, y dejar para los cursos superiores la idea principal en los textos narrativos.

Es necesario tener en cuenta que entender las relaciones entre las oraciones del texto es importante para la comprensión lectora. Esta relación está dada por claves como las anáforas, los pronombres y los conectores, elementos que garantizan la cohesión del texto. Por eso, se requiere trabajar las habilidades que permiten encontrar estas relaciones para que los alumnos:

- ◆ Comprendan las claves explícitas (referentes o conectores) que relacionan las proposiciones.
- ◆ Infieran las relaciones implícitas, fundadas tanto en el texto como en los conocimientos previos del lector.

El uso de anáforas

Son elementos lingüísticos que reemplazan a una palabra o expresión. El uso de anáforas es muy frecuente en el castellano para evitar repeticiones. Es importante tomar en cuenta:

- ◆ El sustantivo, tiempo, lugar, etc. que será reemplazado.
- ◆ El término que lo reemplace.
- ◆ La relación entre lo que se reemplaza y el término reemplazante.

Con el siguiente ejemplo podemos aclarar mejor:

“Francisco trabaja como docente en la selva. Él nació en Ica.”

(Él es un pronombre que reemplaza a Francisco)

Palabra reemplazada	Palabra que reemplaza	Ejemplos
----------------------------	------------------------------	-----------------

Nombre	Pronombre personal.	A Liliana y a Mario les gusta la ensalada. Ella prefiere la de lechuga y él, la de pepinillos.
	Demostrativo	Elige la fruta que prefieras. Yo, prefiero ésta.
	Sinónimo	Ven conmigo – dijo el hombre a la niña. No, respondió la pequeña, iré donde mi papá.
Adverbio	De lugar	Carmen nació en Jauja. Pasó toda su infancia allá.
	De tiempo	Estudiamos también los sábados. Pero, mañana excepcionalmente no lo haremos.
Verbo o preposición	Pronombre	¿Vendrás mañana Eduardo? Sí, yo creo.
	Distinto de un pronombre	A Juanita le gusta leer. Por eso va a la biblioteca todas las tardes.
	Sobreentendido	Prefiero los cuentos. También la poesía.

Clasificación de los conectores

Son elementos que unen y dan conexión a las ideas: Pueden estar explícitos (de reconocimiento más fácil) e implícitos (presentan dificultad para reconocerlos). Existen diversos conectores y varias formas de clasificarlos.

Tipo de relación lógica	Lo que expresa	Conectores	Ejemplo
Adición	Una idea se agrega a otra.	Además – también – y – o – más aún – por otra parte	Trabaja con orden. Además ayuda a otros. Haz una práctica o un experimento.
Contraste	Una idea se opone a otra.	Pero – sino – más bien – más – sin	Me gusta dormir, sin embargo prefiero leer.

		embargo	
Causa-consecuencia	Una idea es la causa y la otra la consecuencia o viceversa.	Porque – pues – ya que - debido a que – pese a que – de modo que – por tanto – por consiguiente – así que	No terminé el trabajo porque se malogró la computadora.
Concesión	Una idea debe superarse para obtener otra.	Aunque - a pesar de que – si bien – por más que – pese a que	Aunque te apures no llegarás a tiempo.
Equivalencia	Ambas ideas equivalen lo mismo.	En otras palabras- o sea es decir	Adiciona es sumar, es decir, aumentar.
Secuencia	Sucesión de ideas.	En primer lugar- luego – después – por último	Primero das ideas, luego las órdenes después las redactas.

En los ejemplos del cuadro se han usado conectores explícitos, pero pueden darse situaciones en las que están implícitos.

Un ejemplo de conector implícito:

“Antonio está con un fuerte dolor de cabeza. Estuvo mucho rato bajo el sol”

f) Procesamiento de la información y construcción del significado

Requiere el despliegue de los procesos mentales necesarios para procesar, para “digerir” la información e incorporarla

organizadamente a sus estructuras cognitivas para utilizarla en otras situaciones; enriquece los conocimientos previos.

Las operaciones mentales implicadas en este proceso son las siguientes: utilización del conocimiento previo en la formulación de inferencias, uso adecuado de las señales del texto, integración de la información en una estructura de conjunto, resumen de lo leído, entre otras.

g) Autorregulación o monitoreo de la comprensión

Es un proceso metacognitivo que consiste en tener conciencia de si el lector está comprendiendo lo que lee o no, lo que le lleva a preocuparse y a reaccionar frente a los errores o fallas aplicando alguna estrategia o medida para remediarlos.

Remediar los errores puede implicar la relectura del texto, formularse nuevas preguntas, modificar las predicciones o hacer otras, evaluar lo que se está leyendo, etc.

La conciencia que se tiene de cómo y cuánto se está comprendiendo un texto es producto directo del grado de comprensión que se está logrando. Sólo se puede detectar errores o vacíos en la comprensión si hay una construcción activa del significado.

h) Evocación

Este proceso consiste en recordar la información extraída en la lectura para que la memoria la organice y la integre en sus esquemas mentales. Una forma de evocar lo leído es parafrasearlo. Esto quiere decir que decimos lo que hemos leído con nuestras propias palabras.

i) Organización de la información

Este proceso consiste en ordenar con sentido lógico la información importante encontrada en la lectura, para que permanezca en la memoria de manera significativa. Para ello, se puede recurrir a los

organizadores sencillos que permitan jerarquizar y visualizar la información.

j) Opinión o toma de posición

La comprensión lectora es también un proceso de naturaleza crítica. La lectura tiene que ser sobre todo una actitud inquisitiva sobre el texto, que lleva a reflexionar a partir de la realidad con la mediación del texto. En ese sentido, la lectura es una actitud investigadora, una práctica reflexiva de creación y recreación, de diálogo y de construcción. Implica habilidades superiores para analizar, sintetizar y evaluar, interpretar o juzgar la información.

2.2.3.4. Fases del proceso lector

Aunque el proceso lector es uno, especialistas como Solé (2010) recomiendan “enseñar la comprensión lectora en tres fases: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. En estas etapas se movilizan determinados procesos mentales; para lo que se requiere aprender estrategias para activarlos”.

A. Antes de la lectura

Los procesos cognitivos que se activan preferentemente antes de la lectura son los siguientes: determinación del propósito de la lectura (¿Para qué va a leer?), activación de los conocimientos previos (¿Qué sé de este texto?) y la formulación de hipótesis y predicciones sobre el texto (¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?).

B. Durante la lectura

Las investigaciones realizadas para identificar cómo hacen los buenos lectores para comprender lo que leen evidenciaron que mientras leen, ellos hacen inferencias, se plantean preguntas, revisan y comprueban cómo y qué están comprendiendo, toman que detectan en su comprensión.

Esas evidencias llevaron a plantear que los procesos cognitivos que se movilizan preferentemente durante la lectura son los siguientes: formulación de hipótesis, predicciones e inferencias para la construcción del significado, procesamiento y organización de la información interrelacionando ideas, autorregulación de la propia, comprensión y control de errores.

Si el lector avanza en la lectura puede ocurrir:

- ◆ Si piensa o expresa en voz alta "Entonces, si el agua se evapora a temperatura ambiental, eso explica que la ropa lavada se seque aun en climas fríos", está haciendo una inferencia.
- ◆ Si más adelante se sorprende y piensa o dice: "¡Qué asombroso! Aunque no conocían la ciencia actual, nuestros antecesores sabían que el agua es termostato natural. Evitaban que el frío mate sus cultivos rodeándolos con canales de agua como los waru waru", estaban formulando una conclusión como producto del procesamiento de la información.
- ◆ Si luego detiene la lectura y se plantea "Me parece que hay algunos elementos que no logro tener claros. ¿Cómo que la masa de agua es mayor que la masa continental? Entonces, ¿cómo es que no nos ahogamos? Volveré a leer lo que dice antes para aclararme y tomaré, algunos apuntes para no confundirme", está regulando, monitoreando su propia comprensión. Por eso decide volver a leer y anotar las ideas importantes.

Estrategias que se aplican durante la lectura

- Lectura global del texto. Lectura rápida que se hace para tener una idea general del texto.
- Leer por párrafos. Es una lectura más lenta, que nos permite extraer las ideas centrales de cada párrafo.

- Imaginar lo que se está leyendo. Es pensar en lo que se está leyendo, formando imágenes mentales de lo que está ocurriendo en la lectura.
- Detenerse y hacer preguntas. Consiste en parar de vez en cuando y hacerse preguntas sobre lo leído y contestarlas.
- Comprender el significado de palabras nuevas. ¿Cómo?
- Leyendo el párrafo anterior y posterior para entender la palabra desconocida, a través del contexto.
- Reemplazando la palabra, por otra palabra conocida que no haga variar el significado del texto.
- Buscando en el diccionario el significado de la palabra.
- Adivinar lo que posiblemente ocurrirá (anticipaciones predicciones). Detenerse en la lectura y pensar ¿y qué ocurrirá ahora? Posiblemente Seguir leyendo y comprobar o descartar la predicción realizada.
- Dibujar escenas del texto. Al final de uno o dos párrafos.
- Determinar la idea principal. Consiste en explicar con sus propias palabras lo más importante de la lectura o de parte de ella.
- Organizar la información. Establecer la secuencia de los hechos, los tiempos, las causas, consecuencias, los problemas, las soluciones, las características de los personajes y/o situaciones. Presentarla en cuadros, esquemas, mapas conceptuales, redes semánticas.
- Formular preguntas literales. (Qué, quién, dónde, cuándo, con quién, cómo, para qué etc.). Están expresadas en el texto.
- Formular preguntas inferenciales (causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, opiniones, conclusiones, mensajes sobre características de los personajes o del ambiente, diferencias entre fantasía y realidad etc.) No presentes en el texto en forma explícita.

C. Después de la lectura

Después de leer, sobre todo textos informativos, se activan preferentemente los procesos cognitivos de búsqueda y recuperación del contenido en la memoria, representación de lo construido, integración de la información a la estructura de conocimientos existente, apreciación crítica (distinguir lo valioso para utilizarlo más adelante, etc.).

Entonces, la comprensión lectora depende de la calidad de los procesos mentales que se movilice para construir el significado de lo leído. Estos procesos no se activan mecánicamente; es necesario activarlos empleando estrategias: éstas, se aprenden y se emplean más adelante de manera personal en todas las situaciones de lectura, ya sea para informarse (estudiar), para hacer algo (seguir instrucciones), para disfrutar un texto (leer por placer), etc.

Lo importante es que la lectura sea una tarea:

- ◆ Consciente, que aplica estrategias para movilizar los procesos mentales para comprender.
- ◆ Con un objetivo que guía la lectura.
- ◆ Que conecte con la experiencia y los conocimientos de los lectores.
- ◆ Que permita al lector darse cuenta de sus potencialidades para aprender, sobre todo, que sea una ocasión de disfrute, de gozo personal, que se realiza por decisión personal.

2.2.3.5. Niveles de la comprensión lectora

La comprensión lectora progresa en niveles de desempeño. En las últimas décadas existe preocupación mundial por constatarlos, porque cada vez se tiene mayor claridad de la importancia del desarrollo de esta habilidad para desenvolverse en el mundo de la comunicación y la tecnología, para seguir aprendiendo de manera permanente.

Existen diferentes tipologías o taxonomías para caracterizar estos niveles. Mercer (1993) “estableció cuatro niveles: literal, interpretativa, evaluativa y apreciativa”. Otros autores, basándose en esa clasificación, hicieron algunas modificaciones (Miranda, 1987 y 1996 Vallés, 1990) incluyendo la metacompreensión como una dimensión más elaborada del proceso comprensivo.

Pinzás (2000) “incluye tres tipos de comprensión de lectura que apoya la metacompreensión: literal, inferencial (que incluye la comprensión afectiva) y crítica o evaluativa”; Catalá (2001) plantea la aplicación de “baterías de pruebas para evaluar la comprensión lectora en cuatro niveles de comprensión (literal, reorganizativa, inferencial y crítica)”, también es preciso señalar la taxonomía planteada mucho tiempo atrás por Barret (1968) para textos narrativos que “incluye las dimensiones: literal, de reorganización, inferencial, crítica, de apreciación”.

La medición PISA aplicó una prueba de evaluación de la comprensión lectora estructurada en tres escalas de alfabetización lectora (obtención de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación), que constituyen procesos de lectura de distinta complejidad, asociados con tareas de dificultad creciente. Cada escala comprendía cinco niveles de dominio de acuerdo con el grado de complejidad de los conocimientos y habilidades correspondientes a cada nivel.

Se observa que es complicado que los investigadores coincidan en los mismos niveles de comprensión lectora. Además, estos niveles no se evidencian aislados, sino que se complementan. Por ejemplo, una eficiente habilidad comprensiva literal facilita la comprensión inferencial. Por eso, es necesario tomarlos en cuenta desde todas las áreas curriculares.

Los niveles de comprensión lectora en los que coinciden diferentes propuestas son: el literal, el inferencial y el crítico, que incluye aspectos de tipo valorativo o evaluativo; por eso abordamos

esos tres niveles. Es natural que los educadores encuentren otros niveles al consultar la bibliografía existente. Lo importante es entender el sentido que encierra cada nivel y desarrollar en el estudiante la habilidad para comprender desde una mirada de los procesos cognitivos y enseñar las estrategias necesarias para desplegar dichos procesos.

A. Nivel de comprensión literal

Nivel literal. Significa entender la información que el texto expresa explícitamente, es decir, se trata de entender lo que se dice, este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión [inferencia] y evaluativa o crítica. Si no puede hacerse inferencias válidas menos se podrá hacer una lectura crítica.

La información que trae el texto puede referirse a características y acciones de personajes, a tramas, a eventos, animales, plantas, cosas lugares, etc. La comprensión literal se da en todo tipo de tema.

Las preguntas que se formulen en este nivel pueden ser diversas qué, quién, dónde, cuándo, con quién, cómo, para qué, etc. También se puede formular preguntas directas para que respondan un espacio en blanco, ofrecer varias oraciones afirmativas y señalar que las relacionen con el texto leído para comprobar si son verdaderas o falsas, presentar oraciones incompletas y solicitar que las completen de acuerdo al texto.

Es el reconocimiento de la información que está en el texto de manera explícita. Se conoce también como comprensión centrada en el texto, implica reconocer y recordar la información que aparece en el texto.

Generalmente, en los textos narrativos la identificación de los personajes, los hechos y lugares, evidencian este nivel. En cambio, en los textos expositivos se orienta al contenido específico del tema o asunto tratado; por ejemplo, las ideas que se relacionan entre sí, sus características, etc.

En el cuadro siguiente se encuentran algunas de las preguntas que con frecuencia se emplean para evidenciar la comprensión de nivel literal.

TEXTO	INFORMACIÓN A IDENTIFICAR	PREGUNTAS
NARRATIVO	Datos: nombres de personas, tiempo, lugares, etc.	¿Quién(es)?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Con quién(es)?
	Secuencia de hechos.	¿Qué hizo?, ¿Qué sucedió antes / después de?, ¿Cómo empieza?, etc.
	Características de los personajes.	¿Cómo es?
EXPOSITIVO	Idea(s) principal(es) cuando está(n) explícita(s) en el texto.	¿Cuál es la idea principal?, etc.
	Ideas que se relacionan.	¿Con qué/cómo se relaciona con ____?
	Palabras de múltiple significado.	¿Qué palabra puedes usar en lugar de ____ que aparece en el texto?, etc.
	Elementos de una comparación.	Haz un cuadro comparativo con _____ y _____

Trabajar el nivel literal permite al docente comprobar si el estudiante expresa lo leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede evocarla posteriormente para explicarla. Requiere trabajar habilidades como:

- ◆ Diferenciar la información relevante e información irrelevante.
- ◆ Encontrar la idea principal.
- ◆ Identificar las relaciones causa - efecto.

- ♣ Seguir instrucciones.
- ♣ Reconocer las secuencias de una acción.
- ♣ Identificar los elementos de una comparación. Identificar analogías.
- ♣ Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- ♣ identificar y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual. . Identificar los sinónimos, antónimos y homófonos.
- ♣ Manejar el vocabulario básico correspondiente a su edad y nivel educativo.

B. Nivel de comprensión inferencial

Llamada también interpretativa. “Es una comprensión más profunda y amplia Requiere la deducción o interpretación de la información implícita. Lograr este nivel de comprensión, se dificulta cuando la comprensión literal es pobre”. (Vallés y Vallés, 2006).

El nivel inferencial se refiere a la elaboración de Ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Aquí se establecen relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto, se llegan a conclusiones y se señala la idea central. La información implícita puede referirse a causas o consecuencias, semejanzas o diferencias, diferencias entre fantasía y realidad etc. Aquí se exige que el lector haga inferencias relacionando partes del texto y la información que él maneja.

Las preguntas inferenciales pueden formularse de diversas formas: por qué, cómo así, de qué otra manera, que' otra cosa pudo pasar, qué pasaría si..., qué diferencias, qué semejanzas, qué conclusiones puedes extraer etc.

Las inferencias tienen lugar cuando el lector interrelaciona las diversas partes del texto entre sí o al relacionar los contenidos del texto y sus indicios con sus saberes previos.

Trabajar el nivel inferencial implica el desarrollo de habilidades como:

- ◆ Hacer anticipaciones a partir de indicios. Predecir resultados.
- ◆ Inferir el significado de palabras, de frases o expresiones desconocidas, según el contexto.
- ◆ Identificar la causa de determinados efectos.
- ◆ Inferir secuencias lógicas.
- ◆ Interpretar el lenguaje figurado (metáforas).
- ◆ Identificar la información importante, la idea principal, el tema, la enseñanza, que está implícita.
- ◆ Relacionar las partes del texto para identificar la información implícita.
- ◆ Identificar referentes diversos (anáfora, catáfora, etc.)
- ◆ Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- ◆ Prever un final diferente.
- ◆ Suprimir información trivial o redundante.
- ◆ Incluir conjuntos de ideas en conjuntos inclusivos.
- ◆ Reorganizar la información según determinados objetivos.
- ◆ Clasificar las ideas según criterios dados.
- ◆ Deducir los criterios empleados en una clasificación.
- ◆ Hacer un resumen de forma jerarquizada.

Es muy importante que desde todas las materias de educación superior, todos los docentes, no sólo los de Lenguaje , trabajen este nivel con los estudiantes, lo que favorecerá el mejoramiento de los aprendizajes al mejorar su comprensión. Pueden, por ejemplo, hacer que formulen hipótesis, que saquen conclusiones, que infieran significado de palabras por el contexto, etc.

Ejemplo:

Indicios o pistas	Formas
--------------------------	---------------

Paratextuales.	Título Subtítulo Notas de pie de página Imágenes, etc.
Textuales.	Tema. Tipo de texto. Resultados (letras en cursiva, negrita), etc.

C. Nivel de comprensión crítica

Este nivel implica examinar y emitir juicios valorativos sobre la forma y el contenido del texto, argumentar la opinión propia. Un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Trabajar este nivel, requiere que los estudiantes desarrollen habilidades como:

- ◆ Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
- ◆ Distinguir un hecho de una opinión.
- ◆ Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- ◆ Manifiestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- ◆ Analizar la intención del autor.

Para estimular este nivel es necesario que exista una relación horizontal y democrática entre el docente y los estudiantes, que permita expresar y argumentar opiniones, defenderlas ante los demás manteniendo un criterio flexible. Eso les permitirá percatarse que los puntos de vista son múltiples y que la diversidad es una riqueza. Sentirán así, que son valorados con sus particulares formas de comprender el mundo y podrán ir organizando su jerarquía de valores.

En este nivel las preguntas están basadas en la experiencia del lector, se le pide que extienda o extrapole lo leído a su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, las personas, sobre la importancia de los eventos en la vida de una persona, emociones y sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencias, etc.

Se deben formular preguntas que deben hacer reflexionar y pensar sobre los contenidos del texto y sobre la manera cómo se relacionan con las propias Ideas y experiencias: ¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Por qué ...? ¿ Con qué objetivos creen que ...?¿En su opinión...?¿Qué hubiera dicho o hecho..?

Es importante conversar sobre estas preguntas con toda la clase para lograr en que los alumnos participen e interactúen.

2.2.4. Términos Básicos

Aprendizaje

Es el proceso por el cual las experiencias vividas modifican nuestro comportamiento.

Bipolar: Se considera que una persona padece desordenes bipolares si a lo largo de su vida ha sufrido depresiones profundas y al menos una vez ha pasado por un episodio de "manía". Por "manía" se entiende una conducta fuera de lo común de una persona en que actúa de forma eufórica constantemente. En esos períodos la persona puede que gaste más dinero de lo habitual, que compre cosas innecesarias.

Comprensión lectora

Es la asimilación del mensaje de un texto escrito, de modo que el lector ha extraído la idea de lo que el escritor ha puesto por escrito.

Decodificación: Es el proceso en el cual el receptor transforma el código utilizado

Discernimiento: es el "juicio por cuyo medio". o "por medio del cual percibimos y declaramos la diferencia que existe entre varias cosas". Lo que implica tener "criterio", es decir; una norma, modelo de valores o principios considerados una autoridad moral; como tradiciones, conciencia, filosofías o preceptos; culturales, sociales o religiosos; para conocer la consecuencia o inconveniencia de las cosas.

Diagnosticar: Determinar el carácter de una enfermedad y su calificación mediante el examen de sus signos y síntomas característicos.

Enseñanza-aprendizaje

Es el proceso por el cual la acción didáctica del docente y la experiencia que vive el alumno que adquiere o modifica su comportamiento de manera estable, tiene un carácter interactivo, social, dinámico, creativo, intencional y sistemático.

Extrapolación: es un método que consiste en suponer que el curso de los acontecimientos continuará en el futuro, convirtiéndose en las reglas que utilizan para llegar a una nueva conclusión.

Fichas de comprensión de lectura

Son instrumentos objetivos que permiten medir cuantitativamente los niveles de asimilación del texto de lectura por parte del lector.

Hereditario: Hace referencia a aquello que pertenece o guarda relación con la herencia o lo que alguien obtiene a partir de ella. La noción también describe un interés, un hábito, alguna virtud, un vicio o una dolencia que se transmite entre diversas generaciones de un mismo clan.

Imagenología: Se utiliza para revelar, diagnosticar y examinar enfermedades o para estudiar la anatomía y las funciones del cuerpo. La radiología, la termografía médica, la endoscopia, la microscopía y la fotografía médica forman parte de estas técnicas.

Impulsivo: Que habla o actúa sin reflexión ni cautela, dejándose llevar de sus impresiones o impulsos.

Interferencia: En física, la interferencia es cualquier proceso que altera, modifica o destruye una señal durante su trayecto en el canal existente entre el emisor y el receptor.

Hábito de lectura

Es una costumbre implícita y consciente para practicar la lectura y lograr mejores niveles educativo-culturales.

Labilidad emocional: es un conjunto de alteraciones en la manifestación de la afectividad (llantos, risas inapropiadas o, en general, respuestas emocionales desproporcionadas como reacción a la afectación física) y que en ningún caso significa que exista un auténtico problema psiquiátrico.

Lectura

Es la decodificación de un texto escrito en el que busca extraer el mensaje para su cabal comprensión

Niveles de comprensión lectora

Son estratos graduales de lo más fácil a lo más difícil a través de los cuales, el lector conscientemente internaliza el mensaje escrito. Los niveles son:

- ◆ **Nivel literal**

Hace referencia a los detalles explícitos de una lectura considerando aspectos nominales, de lugar y fecha.

- ◆ **Nivel inferencial**

Expone la relación implícita de las premisas que deben establecerse en forma coherente y lógica.

- ◆ **Nivel crítico**

Aspecto que señala la apreciación o valoración reflexiva sobre el mensaje del texto, es de carácter personal

Psicopedagógicos: La psicopedagogía es la disciplina aplicada que estudia los comportamientos humanos en situaciones socioeducativas. En

ella se interrelacionan la psicología evolutiva, la aprendizaje, la sociología, la didáctica, la epistemología, la psicolingüística, etc.

Psiquiátricos: Se aplica al hospital o clínica que alberga a los enfermos mentales mientras reciben tratamiento.

Pretensión: Figura eminentemente procesal, que consiste en realizar una manifestación de voluntad ante el ente jurisdiccional, para hacer valer un derecho o pedir el cumplimiento de una obligación. Principalmente un acto jurídico que da lugar a la iniciación del proceso, pues esta manifestación se ve plasmada en la demanda del actor o demandante, quien en ejerciendo una acción legal pretende que el Juez le reconozca un derecho y se provea hacia el reo o demandado de manera coercitiva.

Refinamiento: Educación y buenos modales.

Significancia: Es la probabilidad de que sea cierta la hipótesis alterna (relación causa-efecto). Se expresa como 1-Error alfa. Si se asume Error alfa de 0.05, la significación será $1-0.05= 0.95$ o 95%.

Temáticas: a temática es aquello perteneciente o relativo al tema. Se trata de algo que se ejecuta o dispone según un determinado asunto.

Verosimilitud: es la credibilidad o congruencia de un elemento determinado dentro de una obra de creación concreta. Se dice que un elemento es verosímil cuando se considera que es creíble dentro de un género dramático en este caso el género dramático el teatro, congruente dentro de la obra de creación en la que se incluye.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Estadística descriptiva de las variables.

3.1.1. Descripción estadística de X – Y

La descripción del trastorno de déficit de atención (TDAH) e hiperactividad y comprensión lectora en el área de comunicación integral.

Tabla 1: Estadísticos

		¿Escucha atentamente la clase?	¿Sigue instrucciones en la clase?	¿Se distrae constantemente?	¿Cumple con sus responsabilidades?	¿Realiza pregunta sobre el tema tratado?	¿Permanece sentado durante toda la sesión de clase?	¿Se cambia de lugar donde se le asigna?	¿Mueve constantemente sus manos y piernas durante la clase?	¿Responde de forma grosera?	¿Durante el juego agradece a sus compañeros sin motivo?	¿Siente cólera cuando pierde en el juego?
N	Válido	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1.33	1.47	1.53	1.27	1.40	1.47	1.53	1.67	1.80	1.93	1.87
Error estándar de la media		.126	.133	.133	.118	.131	.133	.133	.126	.107	.067	.091
Mediana		1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
Moda		1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2
Desviación estándar		.488	.516	.516	.458	.507	.516	.516	.488	.414	.258	.352
Varianza		.238	.267	.267	.210	.257	.267	.267	.238	.171	.067	.124
Asimetría		.788	.149	-.149	1.176	.455	.149	-.149	-.788	-1.672	-3.873	-2.405
Error estándar de asimetría		.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580
Curtosis		-1.615	-2.308	-2.308	-.734	-2.094	-2.308	-2.308	-1.615	.897	15.000	4.349
Error estándar de curtosis		1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121
Percentiles	25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00
	50	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	75	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00

Tabla 1: Estadísticos

		¿El niño entro a la habitación del anciano con el corazón a saltos y la respiración entre cortada?	¿La historia de la lectura se realiza en un rancho?	¿EL niño de la lectura se llama Doroteo	¿Fueron ovejas lo que el niño vendió al inglés?	¿El título "La familia perfecta" será apropiado para la lectura?	¿Cuándo la lectura dice: "El viejo estaba ya callado y quieto" se deduce que estaba muerto?	La palabra angustia significa: "estado de nerviosismo, miedo, intranquilidad	Si cambiarías el final de la lectura, ¿Te gustaría que el anciano no muera?	¿Crees que la forma en que vivía el anciano era apropiada?	¿Calificarías como SOLIDARIO al niño Doroteo?	¿Te gusto el final que el autor dio a la lectura?
N	Válido	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	1.13	1.20	1.00	1.87	1.67	1.33	1.33	1.33	1.80	1.27	1.67
	Error estándar de la media	.091	.107	0.000	.091	.126	.126	.126	.126	.107	.118	.126
	Mediana	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	2.00
	Moda	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2
	Desviación estándar	.352	.414	0.000	.352	.488	.488	.488	.488	.414	.458	.488
	Varianza	.124	.171	0.000	.124	.238	.238	.238	.238	.171	.210	.238
	Asimetría	2.405	1.672		-2.405	-.788	.788	.788	.788	-1.672	1.176	-.788
	Error estándar de asimetría	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580	.580
	Curtosis	4.349	.897		4.349	-1.615	-1.615	-1.615	-1.615	.897	-.734	-1.615
	Error estándar de curtosis	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121
	25	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00
Percentiles	50	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	2.00
	75	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00

3.1 análisis e interpretación de resultados

Cuadro N° 3:

¿Escucha atentamente la clase?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	10	66,7	66,7	66,7
	NO	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N° 1:



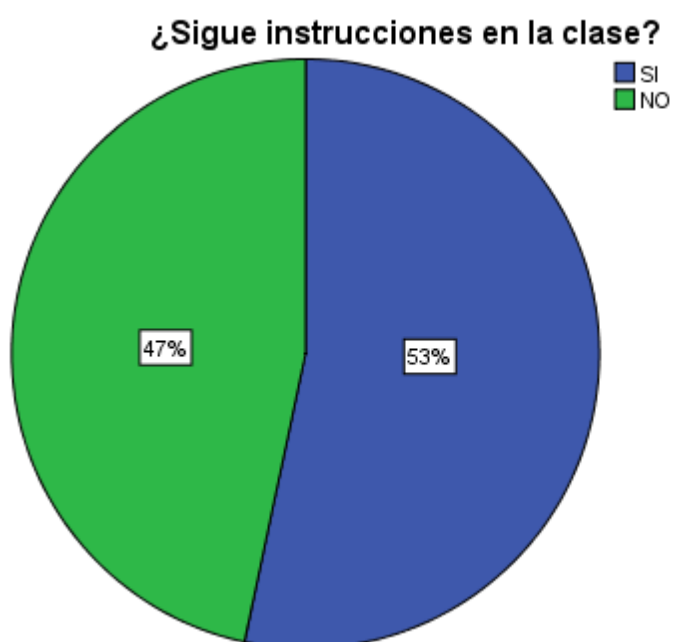
INTERPRETACIÓN:

En el presente gráfico se aprecia que la mayoría de los resultados indica que los estudiantes Si escuchan atentamente la clase con un 66,7% , mientras que un 33,3% manifiesta que no lo hacen.

Cuadro N° 4:

¿Sigue instrucciones en la clase?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	8	53,3	53,3	53,3
	NO	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°2:



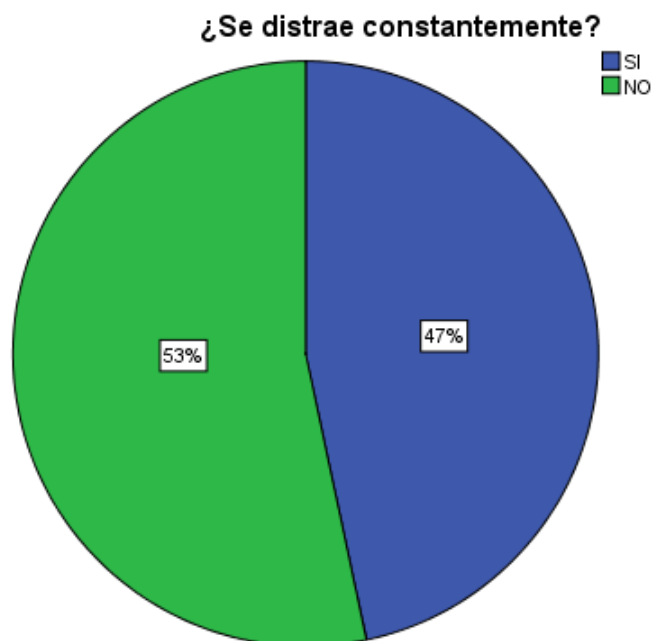
INTERPRETACIÓN:

En el presente gráfico se aprecia que la mayoría de los resultados indica que los estudiantes siguen instrucciones en la clase un 53,37% , mientras que un 46,7% manifiesta que no lo hacen.

Cuadro N° 5:

¿Se distrae constantemente?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	7	46,7	46,7	46,7
	NO	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°3:



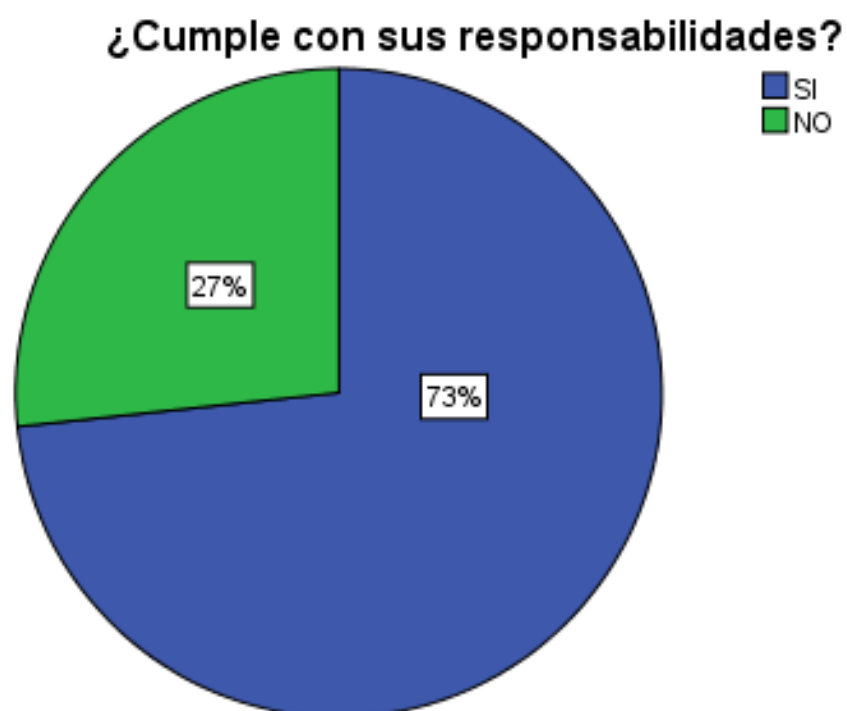
INTERPRETACIÓN:

En el presente grafico se observa que la mayoría de los resultados indica que un 53,3% manifiesta que no se distraen constantemente, mientras que un 46,7% manifiesta que si lo hacen.

Cuadro N°6:

¿Cumple con sus responsabilidades?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	11	73,3	73,3	73,3
	NO	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°4:



INTERPRETACIÓN:

En el presente grafico se observa que la mayoría de los resultados indica que un 73,3% de los estudiantes cumplen con sus responsabilidades, mientras que un 26,7% manifiesta que no lo hacen.

Cuadro N° 7:

¿Realiza pregunta sobre el tema tratado?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	9	60,0	60,0	60,0
	NO	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°5:



INTERPRETACIÓN:

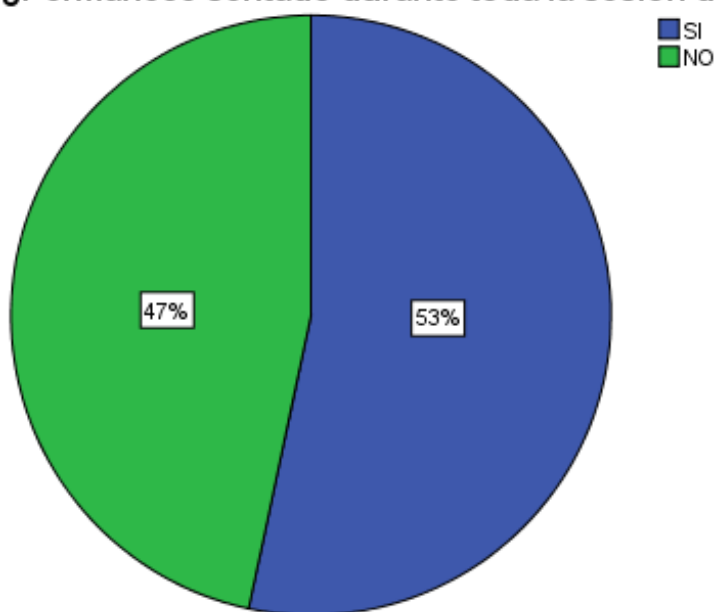
En el presente gráfico se aprecia que la mayoría de los resultados indica que los estudiantes realizan pregunta sobre el tema tratado un 60,0% , mientras que un 40,0% manifiesta que no lo hacen.

Cuadro N° 8:

¿Permanece sentado durante toda la sesión de clase?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	8	53,3	53,3	53,3
	NO	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°6:

¿Permanece sentado durante toda la sesión de clase?



INTERPRETACIÓN:

En el presente grafico se observa que la mayoría de los resultados indica que un 53,3% de los estudiantes permanece sentado durante toda la sesión de clase, mientras que un 46,7% manifiesta que no lo hacen.

Cuadro N° 9:

¿Se cambia de lugar donde se le asigna?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	7	46,7	46,7	46,7
	NO	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°7:



**INT
ER
PR
ET
ACIÓN:**

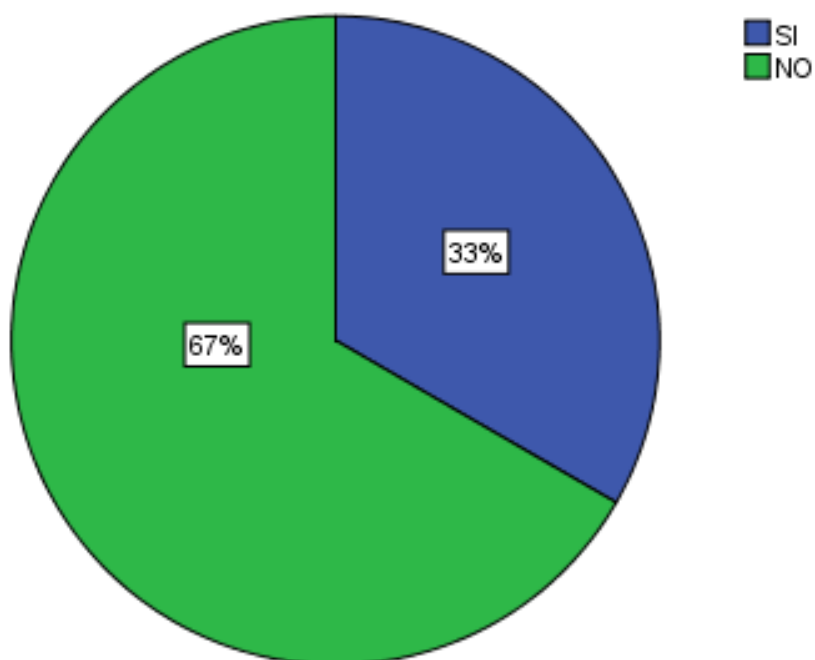
En el presente grafico se observa que la mayoría de los resultados indica que un 53,3% manifiesta que no se cambian de lugar donde se le asigna, mientras que un 46,7% manifiesta que si lo hacen.

Cuadro N° 10:

¿Mueve constantemente sus manos y piernas durante la clase?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	5	33,3	33,3	33,3
	NO	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°8:

¿Mueve constantemente sus manos y piernas durante la clase?



INTERPRETACIÓN:

En el presente grafico se observa que la mayoría de los resultados indica que un 66,7% de los estudiantes no mueve constantemente sus manos y piernas durante la clase, mientras que un 33,3% manifiesta que si lo hacen.

Cuadro N° 11:

¿Responde de forma grosera?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	3	20,0	20,0	20,0
	NO	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°9:



INTERPRETACIÓN:

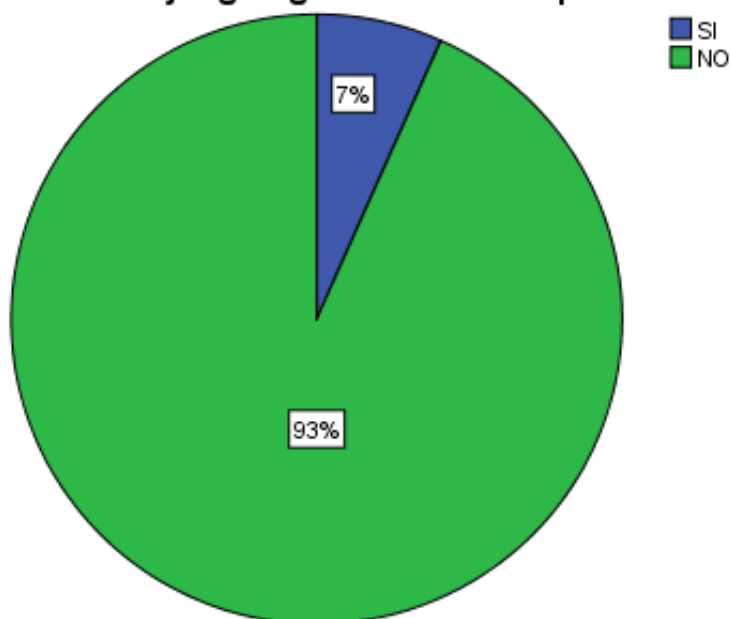
En el presente grafico se observa que la mayoría de los resultados indica que un 80,0 % de los estudiantes no responde de forma grosera, mientras que un 20,0% manifiesta que si lo hacen.

Cuadro N° 12:

¿Durante el juego agrede a sus compañeros sin motivo?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	1	6,7	6,7	6,7
	NO	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°10:

¿Durante el juego agrede a sus compañeros sin motivo?



INTERPRETACIÓN:

En el presente gráfico se observa que la mayoría de los resultados indica que un 93,3 % de los estudiantes Durante el juego no agreden a sus compañeros sin motivo, mientras que un 6,7% manifiesta que si lo hacen.

Cuadro N° 13:

¿Siente cólera cuando pierde en el juego?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	2	13,3	13,3	13,3
	NO	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°11:



INTERPRETACIÓN:

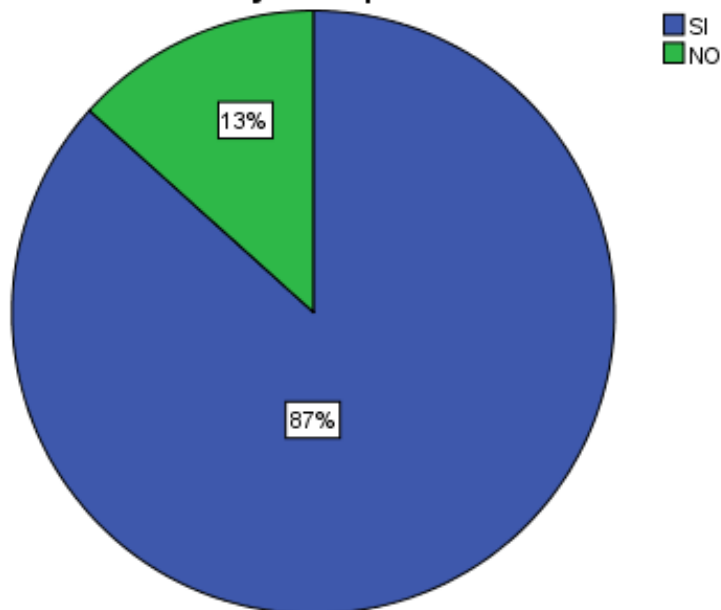
El 86,7% aproximadamente de los encuestados no siente cólera cuando pierde en el juego, mientras que el 13,3% sí.

Cuadro N° 14:

¿El niño entro a la habitación del anciano con el corazón a saltos y la respiración entre cortada?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	13	86,7	86,7	86,7
	NO	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°12:

¿El niño entro a la habitación del anciano con el corazón a saltos y la respiración entre cortada?



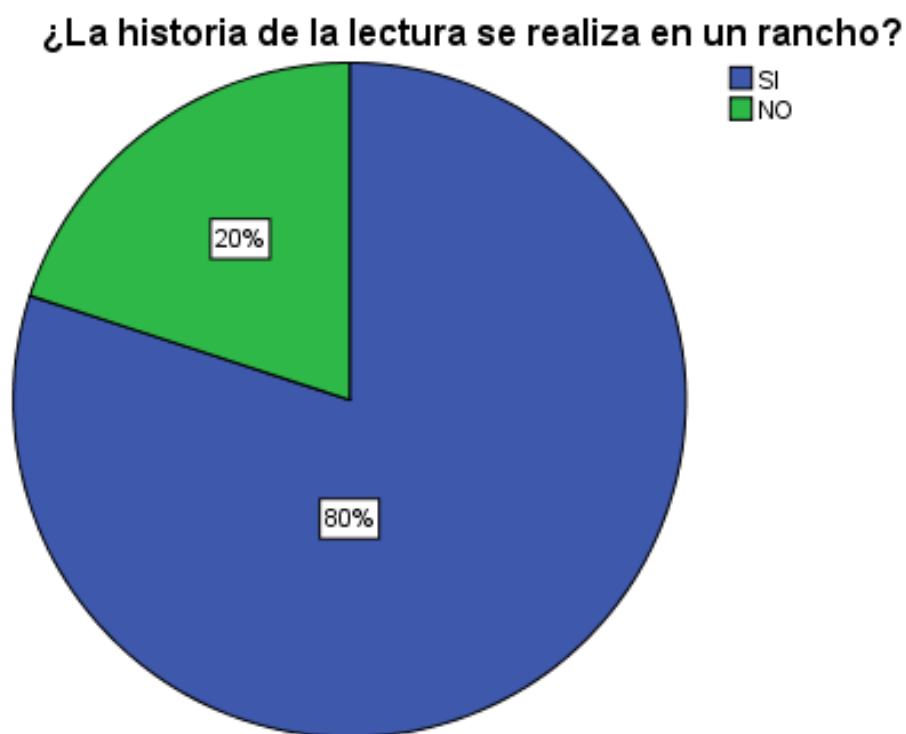
INTERPRETACIÓN:

El 86,7% aproximadamente de los encuestados indican que si entro el niño a la habitación del anciano con el corazón a saltos y la respiración entre cortada, mientras que el 13,3% no.

Cuadro N° 15:

¿La historia de la lectura se realiza en un rancho?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	12	80,0	80,0	80,0
	NO	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°13:



INTERPRETACIÓN:

El 86,7% aproximadamente de los encuestados indican que si entro el niño a la habitación del anciano con el corazón a saltos y la respiración entre cortada, mientras que el 13,3% no.

Cuadro N° 16:

¿EL niño de la lectura se llama Doroteo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	15	100,0	100,0	100,0

GRAFICO N°14:



INTERPRETACIÓN:

Se observa que el 100,0% de los encuestados indican que sí el niño de la lectura se llama Doroteo.

Cuadro N° 17:

¿Fueron ovejas lo que el niño vendió al inglés?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	2	13,3	13,3	13,3
	NO	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°15:



INTERPRETACIÓN:

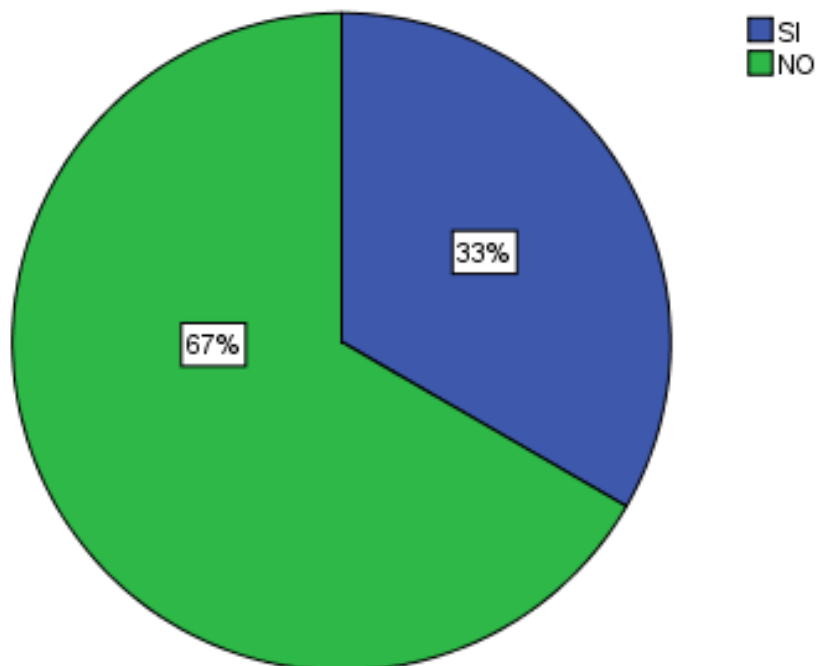
El 86,7% de los encuestados indican que no fueron ovejas lo que el niño vendió al inglés, y el 13,3% indican que sí.

Cuadro N° 18:

¿El título “La familia perfecta” será apropiado para la lectura?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	5	33,3	33,3	33,3
	NO	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°16:

¿El título “La familia perfecta” será apropiado para la lectura?



INTERPRETACIÓN:

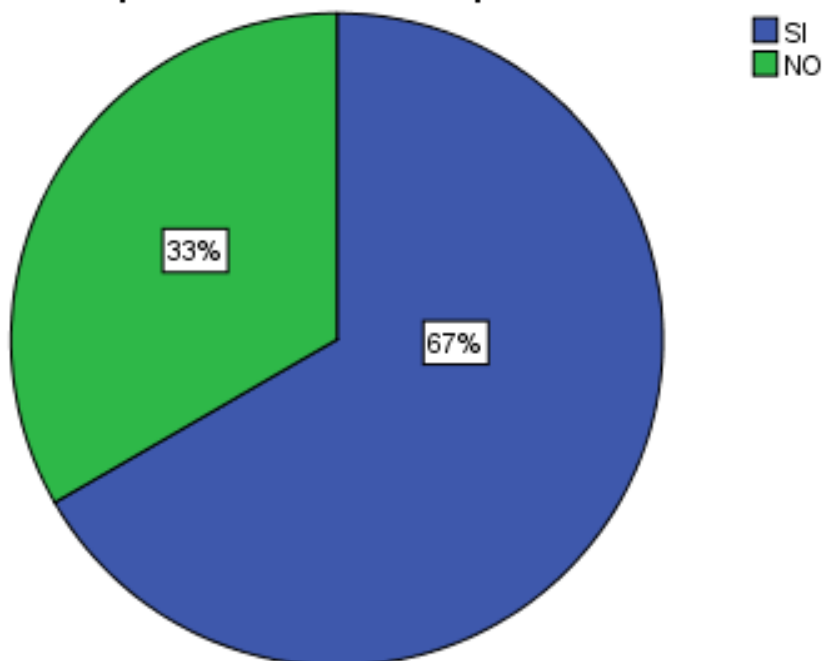
Se observa que el 66,7% de los encuestados indican que el título “La familia perfecta” no será apropiado para la lectura, mientras que el 33,3% indican que si sería apropiado.

Cuadro N° 19:

¿Cuándo la lectura dice: “El viejo estaba ya callado y quieto” se deduce que estaba muerto?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	10	66,7	66,7	66,7
	NO	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°17:

¿Cuándo la lectura dice: “El viejo estaba ya callado y quieto” se deduce que estaba muerto?



INTERPRETACIÓN:

En el presente grafico se aprecia que un 66,7% indica que cuándo la lectura dice: “El viejo estaba ya callado y quieto” se deduce que estaba muerto, mientras que un 33,3% indican que no.

Cuadro N° 20:

La palabra angustia significa: “estado de nerviosismo, miedo, intranquilidad”.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	10	66,7	66,7	66,7
	NO	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°18:



INTERPRETACIÓN:

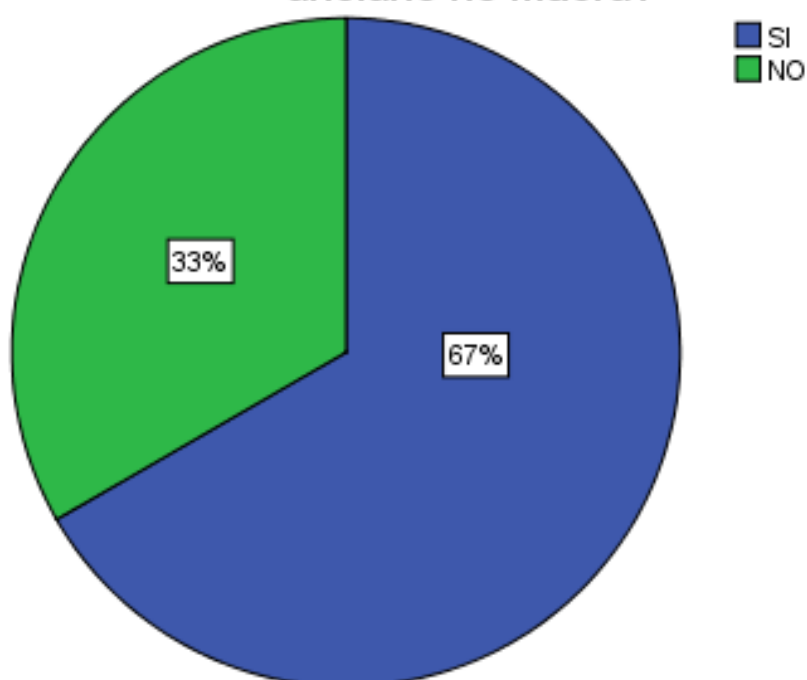
En el presente grafico se aprecia que un 66,7% indica que La palabra angustia significa: “estado de nerviosismo, miedo, intranquilidad”, mientras que un 33,3% indican que no.

Cuadro N° 21:

Si cambiarías el final de la lectura, ¿Te gustaría que el anciano no muera?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	10	66,7	66,7	66,7
	NO	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°19:

Si cambiarías el final de la lectura, ¿Te gustaría que el anciano no muera?



INTERPRETACIÓN:

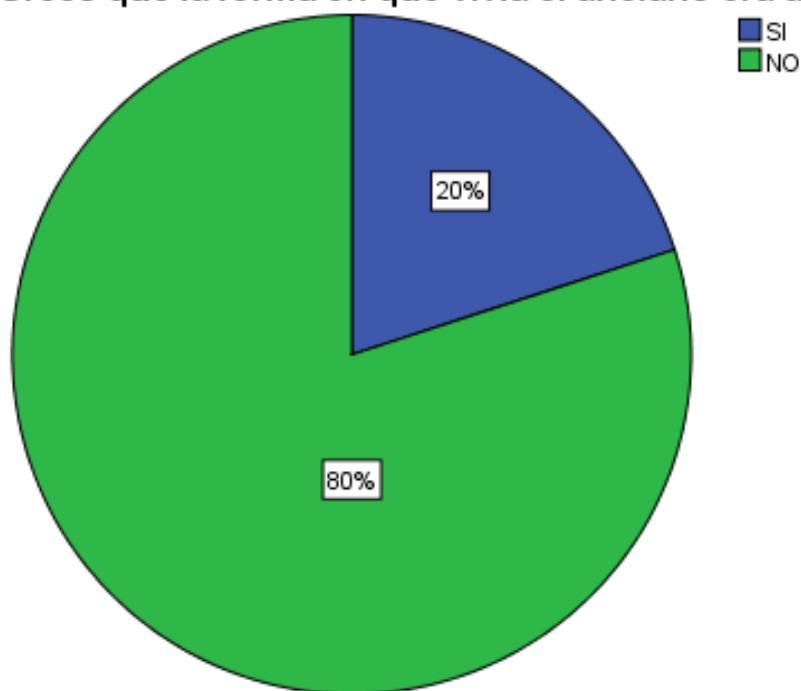
En el presente grafico se aprecia que un 66,7% indica que sí, a la pregunta: Si cambiarías el final de la lectura, ¿Te gustaría que el anciano no muera?, mientras que un 33,3% indican que no.

Cuadro N° 22:

¿Crees que la forma en que vivía el anciano era apropiada?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	3	20,0	20,0	20,0
	NO	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°20:

¿Crees que la forma en que vivía el anciano era apropiada?



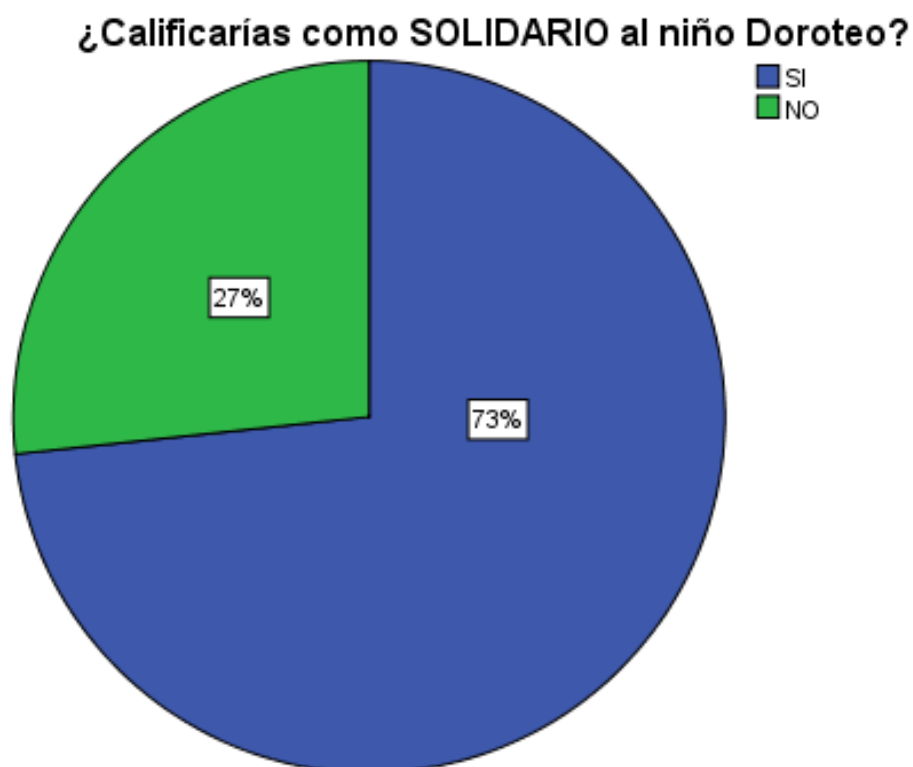
INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se aprecia que un 80,0% indica que NO a la pregunta: ¿Crees que la forma en que vivía el anciano era apropiada?, mientras que un 20,0% indican que sí.

Cuadro N° 23:

¿Calificarías como SOLIDARIO al niño Doroteo?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	11	73,3	73,3	73,3
	NO	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°21:



INTERPRETACIÓN:

Se observa que el 73,3% de los encuestados indican que sí califican como solidario al niño Doroteo, mientras que el 26,7% indican que no.

Cuadro N° 24:

¿Te gusto el final que el autor dio a la lectura?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	5	33,3	33,3	33,3
	NO	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

GRAFICO N°22:



INTERPRETACIÓN:

En el grafico se aprecia que un 66,7% indica no les gusto el final que el autor dio a la lectura, mientras que un 33,3% indican que sí.

3.2.1. Hipótesis de Investigación

Hipótesis General

Hi: El trastorno de déficit de atención con hiperactividad se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

H0: El trastorno de déficit de atención con hiperactividad no se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

Cuadro N° 1 : Estadístico de la variable X e Y

Estadísticos

	TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD	COMPRESIÓN LECTORA
N		
Válidos	15	15
Perdidos	0	0
Media	1,67	1,20
Error típ. de la media	,126	,107
Mediana	2,00	1,00
Moda	2	1
Desv. típ.	,488	,414
Varianza	,238	,171
Asimetría	-,788	1,672
Error típ. de asimetría	,580	,580

Curtosis		-1,615	,897
Error típ. de curtosis		1,121	1,121
	25	1,00	1,00
Percentiles	50	2,00	1,00
	75	2,00	1,00

Cuadro Nº 2 : Resultados de la variable **X por frecuencia**

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	5	33,3	33,3	33,3
Válidos NO	10	66,7	66,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Cuadro Nº 3 : Resultados de la variable **Y por frecuencia**

COMPRESIÓN LECTORA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	12	80,0	80,0	80,0
Válidos NO	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

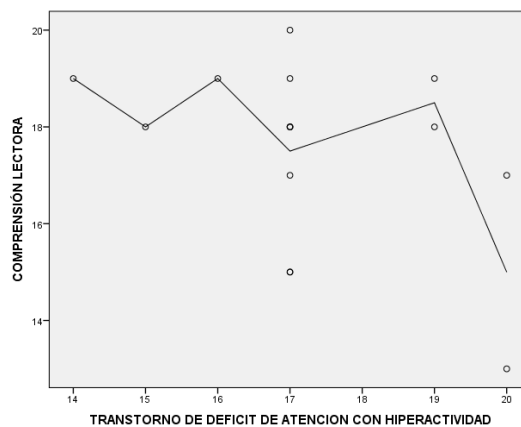
Cuadro N° 4 : **CORRELACIONES**

Correlaciones

		TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD	COMPRENSIÓN LECTORA
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD	Correlación de Pearson	1	-,412
	Sig. (bilateral)		,05
	N	15	15
COMPRENSIÓN LECTORA	Correlación de Pearson	-,412	1
	Sig. (bilateral)	,05	
	N	15	15

Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r = -0.412$, con una $p = 0,05$ ($p = 0.05$), con el cual se acepta la hipótesis general y se debe rechazar la hipótesis nula.

Gráfico N° 1 DIAGRAMA



$$t = \frac{\bar{x} - \mu_0}{\sqrt{\frac{s^2}{n}}}$$

Estadística de prueba:

Donde:

ρ : Rho, coeficiente de correlación de rango de Spearman

n : Muestra

t : t de Student con g.l.= n-2

ρ : -0.412

Se puede observar que para la muestra, la correlación es muy alta,

Por lo tanto, al aplicar la estadística de prueba:

$$t = \frac{-0.412 \sqrt{15}}{\sqrt{1 - (-0.412)^2}} = 1.63$$

Decisión estadística: Dado que $1.63 < 1.63$, se acepta la hipótesis general, y se rechaza la hipótesis nula, a un nivel de significancia de 0.05.

Estadística de prueba:

Tabla de contingencia TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD * COMPRENSIÓN LECTORA

			COMPRENSIÓN LECTORA		Total
			SI	NO	
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD	SI	Recuento	4	1	5
		Frecuencia esperada	4,0	1,0	5,0
	NO	Recuento	8	2	10
		Frecuencia esperada	8,0	2,0	10,0
	Total	Recuento	12	3	15
		Frecuencia esperada	12,0	3,0	15,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,531 ^a	25	,718
Razón de verosimilitudes	19,060	25	,794
Asociación lineal por lineal	2,377	1	,123
N de casos válidos	15		

a. 36 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

Se concluye que: El trastorno de déficit de atención con hiperactividad se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.5.2 Hipótesis Secundarias

H1: La falta de atención se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

H0: La falta de atención no se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

Cuadro N° 5 : Estadístico de la variable X e Y

Estadísticos

		COMPRENSIÓN LECTORA	LA FALTA DE ATENCIÓN (DESATENCIÓN)
N	Válidos	15	15
	Perdidos	0	0
Media		1,20	1,40

Error típ. de la media		,107	,131
Mediana		1,00	1,00
Moda		1	1
Desv. típ.		,414	,507
Varianza		,171	,257
Asimetría		1,672	,455
Error típ. de asimetría		,580	,580
Curtosis		,897	-2,094
Error típ. de curtosis		1,121	1,121
	25	1,00	1,00
Percentiles	50	1,00	1,00
	75	1,00	2,00

Cuadro Nº 6 : Resultados de la variable **X por frecuencia**

LA FALTA DE ATENCIÓN (DESATENCIÓN)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	9	60,0	60,0	60,0
NO	6	40,0	40,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Cuadro Nº 7 : Resultados de la variable **Y por frecuencia**

COMPRESIÓN LECTORA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	12	80,0	80,0	80,0
NO	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

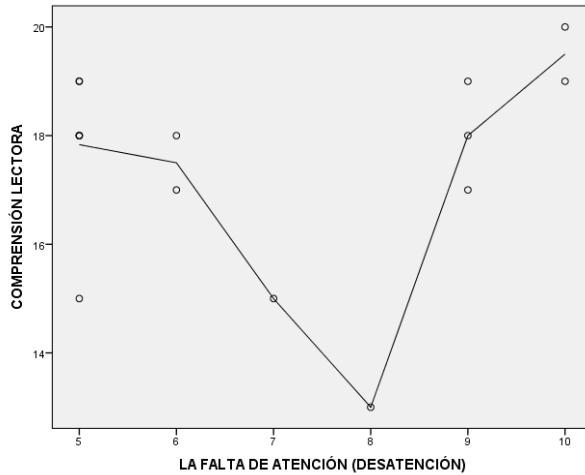
Cuadro Nº 8 : **CORRELACIONES**

Correlaciones

		COMPRESIÓN LECTORA	LA FALTA DE ATENCIÓN (DESATENCIÓN)
COMPRESIÓN LECTORA	Correlación de Pearson	1	-,272
	Sig. (bilateral)		,05
	N	15	15
LA FALTA DE ATENCIÓN (DESATENCIÓN)	Correlación de Pearson	-,272	1
	Sig. (bilateral)	,05	
	N	15	15

Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r = -0.272$, con una $p = 0.05$ ($p = 0.05$), con el cual se rechaza la hipótesis nula y se debe aceptar la hipótesis secundaria.

Gráfico N° 2 DIAGRAMA



$$t = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

Estadística de prueba:

Donde:

r : Rho, coeficiente de correlación de rango de Spearman

n : Muestra

t : t de Student con g.l.= $n-2$

r : 0.272

Se puede observar que para la muestra, la correlación es muy alta,

Por lo tanto, al aplicar la estadística de prueba:

$$t = \frac{-0.272 \sqrt{15-2}}{\sqrt{1-(-0.272)^2}} = 1.02$$

Decisión estadística: Dado que $1.02 < 1.753$, se acepta la hipótesis específica, rechazando la hipótesis nula, a un nivel de significancia de 0.01.

Estadística de prueba:

Tabla de contingencia LA DESATENCIÓN * COMPRENSIÓN LECTORA

			COMPRENSIÓN LECTORA		Total
			SI	NO	
LA DESATENCIÓN	SI	Recuento	8	1	9
		Frecuencia esperada	7,2	1,8	9,0
	NO	Recuento	4	2	6
		Frecuencia esperada	4,8	1,2	6,0
Total		Recuento	12	3	15
		Frecuencia esperada	12,0	3,0	15,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,125 ^a	25	,086
Razón de verosimilitudes	24,238	25	,506
Asociación lineal por lineal	,211	1	,646
N de casos válidos	15		

a. 36 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

Se concluye que: La falta de atención se relaciona moderadamente con la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

1.5.2 Hipótesis Secundarias

H2: La hiperactividad se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno - 2014

H0: La hiperactividad no se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno - 2014

Cuadro N° 9 : Estadístico de la variable X e Y

		Estadísticos	
		COMPRESIÓN LECTORA	LA HIPERACTIVIDAD
N	Válidos	15	15
	Perdidos	0	0
	Media	1,20	1,60
	Error típ. de la media	,107	,131
	Mediana	1,00	2,00
	Moda	1	2
	Desv. típ.	,414	,507
	Varianza	,171	,257
	Asimetría	1,672	-,455
	Error típ. de asimetría	,580	,580
	Curtosis	,897	-2,094
	Error típ. de curtosis	1,121	1,121

	25	1,00	1,00
Percentiles	50	1,00	2,00
	75	1,00	2,00

Cuadro N° 10 : Resultados de la variable **X** por frecuencia

LA HIPERACTIVIDAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	6	40,0	40,0	40,0
Válidos NO	9	60,0	60,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Cuadro N° 11 : Resultados de la variable **Y** por frecuencia

COMPRESIÓN LECTORA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	12	80,0	80,0	80,0
Válidos NO	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

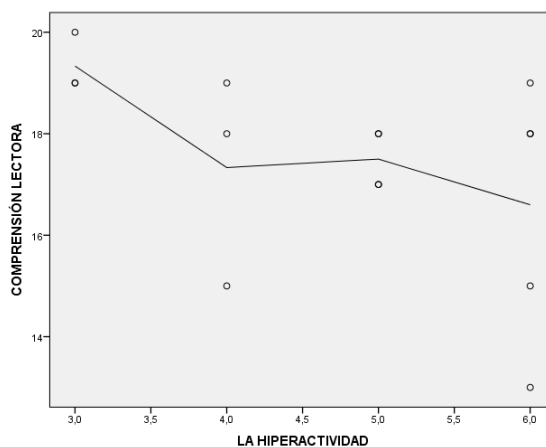
Cuadro Nº 12 : **CORRELACIONES**

Correlaciones

		COMPRENSIÓN LECTORA	LA HIPERACTIVIDAD
COMPRENSIÓN LECTORA	Correlación de Pearson	1	-,068
	Sig. (bilateral)		,05
	N	15	15
LA HIPERACTIVIDAD	Correlación de Pearson	-,068	1
	Sig. (bilateral)	,05	
	N	15	15

Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r = -0.068$, con una $p = 0.05$ ($p = 0.05$), con el cual se acepta la hipótesis específica y se debe rechazar la hipótesis nula.

Gráfico Nº 3 DIAGRAMA



Estadística de prueba:

$$t = \frac{\bar{r} \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-\bar{r}^2}}$$

Donde:

ρ : Rho, coeficiente de correlación de rango de Spearman

n : Muestra

t : t de Student con g.l.= n-2

ρ : 0.068

Se puede observar que para la muestra, la correlación es muy alta,

Por lo tanto, al aplicar la estadística de prueba:

$$t \leq 0.068 \sqrt{\frac{15 \times 2}{1 - (0.068)^2}} \leq 0.25$$

Decisión estadística: Dado que $0.25 < 1.753$, se acepta la hipótesis específica, rechazando la hipótesis nula, a un nivel de significancia de 0.01.

Estadística de prueba:

Tabla de contingencia LA HIPERACTIVIDAD * COMPRENSIÓN LECTORA

		COMPRENSIÓN LECTORA		Total	
		SI	NO		
LA HIPERACTIVIDAD	SI	Recuento	5	1	6
		Frecuencia esperada	4,8	1,2	6,0
	NO	Recuento	7	2	9
		Frecuencia esperada	7,2	1,8	9,0
Total	Recuento	12	3	15	
	Frecuencia esperada	12,0	3,0	15,0	

1.5.2 Hipótesis Secundarias H3

H3: El comportamiento impulsivo se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014.

H0: El comportamiento impulsivo no se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014.

Cuadro N° 13 : Estadístico de la variable X e Y

		Estadísticos	
		COMPRENSIÓN LECTORA	EL COMPORTAMIENTO IMPULSIVO
N	Válidos	15	15
	Perdidos	0	0
Media		1,20	1,87
Error típ. de la media		,107	,091
Mediana		1,00	2,00
Moda		1	2
Desv. típ.		,414	,352
Varianza		,171	,124
Asimetría		1,672	-2,405
Error típ. de asimetría		,580	,580
Curtosis		,897	4,349

Error típ. de curtosis		1,121	1,121
25		1,00	2,00
Percentiles	50	1,00	2,00
	75	1,00	2,00

Cuadro Nº 14 : Resultados de la variable **X por frecuencia**

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	5	33,3	33,3	33,3
NO	10	66,7	66,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Cuadro Nº 15 : Resultados de la variable **Y por frecuencia**

EL COMPORTAMIENTO IMPULSIVO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	2	13,3	13,3	13,3
NO	13	86,7	86,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

COMPRESIÓN LECTORA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	12	80,0	80,0	80,0
NO	3	20,0	20,0	100,0

Total	15	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

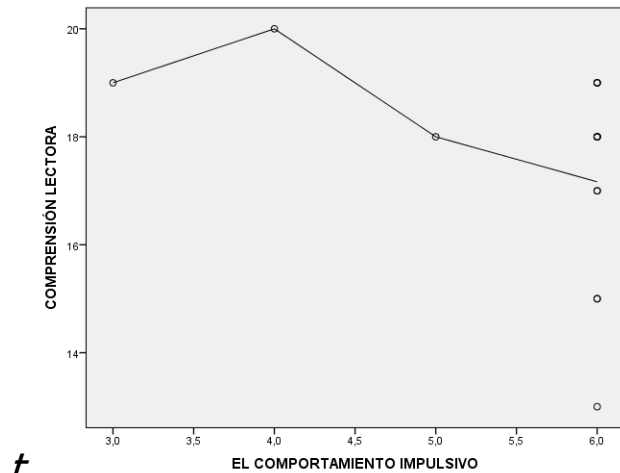
Cuadro Nº 16 : **CORRELACIONES**

Correlaciones

		COMPRENSIÓN LECTORA	EL COMPORTAMIENTO O IMPULSIVO
COMPRENSIÓN LECTORA	Correlación de Pearson	1	-,294
	Sig. (bilateral)		,05
	N	15	15
EL COMPORTAMIENTO IMPULSIVO	Correlación de Pearson	-,294	1
	Sig. (bilateral)	,05	
	N	15	15

Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r = -0.294$, con una $p = 0.05$ ($p = 0.05$), con el cual se acepta la hipótesis específica H3 y se debe rechazar la hipótesis nula.

Grafico Nº 4 DIAGRAMA



Estadística de prueba:

Donde:

ρ : Rho, coeficiente de correlación de rango de Spearman

n : Muestra

t : t de Student con g.l.= n-2

$$r = -0.294$$

Se puede observar que para la muestra, la correlación es muy alta,

Por lo tanto, al aplicar la estadística de prueba:

$$t = \frac{-0.294 \sqrt{15}}{\sqrt{1 - (-0.294)^2}} = -1.11$$

Decisión estadística: Dado que $-1.11 < 1.753$, se acepta la hipótesis específica, rechazando la hipótesis nula, a un nivel de significancia de 0.01.

Estadística de prueba:

Tabla de contingencia EL COMPORTAMIENTO IMPULSIVO * COMPRENSIÓN LECTORA

			COMPRENSIÓN LECTORA		Total
			SI	NO	
EL COMPORTAMIENTO IMPULSIVO	SI	Recuento	1	1	2
		Frecuencia esperada	1,6	,4	2,0
	NO	Recuento	11	2	13
		Frecuencia esperada	10,4	2,6	13,0
Total		Recuento	12	3	15
		Frecuencia esperada	12,0	3,0	15,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,813 ^a	15	,179
Razón de verosimilitudes	12,101	15	,671
Asociación lineal por lineal	2,331	1	,127
N de casos válidos	15		

a. 24 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

Se concluye que: El comportamiento impulsivo se relaciona moderadamente con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno.

Análisis de fiabilidad:

CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

En la presente investigación se ha utilizado el alfa de Cronbach, que es el indicador más frecuente del análisis. Este coeficiente determina la consistencia interna de una escala analizando la correlación media de una variable con todas las demás que integran dicha escala.

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión; la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Criterio de confiabilidad:

- ◆ No es confiable: -1 a 0
- ◆ Baja Confiabilidad: 0.01 a 0.49
- ◆ Moderada confiabilidad: 0.5 a 0.75
- ◆ Fuerte confiabilidad: 0.76 a 0.84
- ◆ Alta confiabilidad: 0.9 a 1

La fórmula estadística de confiabilidad es:

Coeficiente Alfa de Cronbach:

K:	El número de ítems
$\sum S_i^2$:	Sumatoria de Varianzas de los Ítems
ST ² :	Varianza de la suma de los Ítems
α^2	Coeficiente de Alfa de Cronbach

$$\checkmark \bullet \frac{K}{K - 1} \frac{\sum S_i^2}{S_T^2}$$

Los resultados en el estudio son:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	0.66
Trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad	0.79
LA DESATENCIÓN	0.87
LA HIPERACTIVIDAD	0.64
EL COMPORTAMIENTO IMPULSIVO	0.85
La comprensión lectora	0.53
NIVEL LITERAL	0.58
NIVEL INFERENCIAL	0.57
NIVEL CRITICO	0.45

Con estos resultados se calculó mediante el coeficiente de Alpha de Cronbach lo cual arrojó 0.66 que permitió indicar que la escala presentó un índice de Moderada confiabilidad que en curso el instrumento es confiable.

CONCLUSIONES

Validadas las hipótesis se arriba a las siguientes conclusiones

1. Hipótesis general (Hi): Se acepta la hipótesis general y se rechaza la hipótesis nula (Ho) dado que $t -1.63 < 1.753$ a un nivel de significancia de 0,01 (1%).
2. Hipótesis específica (H1): Se acepta la hipótesis específica y se rechaza la hipótesis nula (Ho) dado que $1.02 < 1.753$ a un nivel de significancia de 0,01 (1%).
3. Hipótesis específica (H2): Se acepta la hipótesis específica y se rechaza la hipótesis nula (Ho) dado que $0.25 < 1.753$ a un nivel de significancia de 0,01 (1%).
4. Hipótesis general (H3): Se acepta la hipótesis específica y se rechaza la hipótesis nula (Ho) dado que $-1.11 < 1.753$ a un nivel de significancia de 0,01 (1%).

RECOMENDACIONES

Presentadas las conclusiones podemos hacer las siguientes recomendaciones:

1. A nivel de Dirección de la I.E.I. N°289 Soraza, sugerir que los estudiantes con trastorno de déficit de atención con hiperactividad sean tratados por un psicólogo o un psicopedagogo para mejorar su labor educativa y mejorar los bajos niveles de comprensión lectora.
2. Los docentes de la I.E.I. deberían tratar por igual a los estudiantes con trastorno de déficit de atención con hiperactividad, practicando la educación inclusiva, mediante la lectura de fácil acceso a la comprensión literal, inferencial y crítica.
3. Los padres de familia deben colaborar con sus hijos, sirviendo de modelos de lectura y aumentando en número de libros de la biblioteca familiar.
4. El Ministerio de Educación debería abaratar el costo de los libros y propiciar la entrega de libros para seguir desarrollando el Plan Lector que establece que un estudiante lea un libro por mes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ◆ Alonso y Mateos J. (1995) *Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Océano
- ◆ Allende, F. (2000) *Comprensión de Lectura*. Lima. Perú: Editorial San Marcos
- ◆ Allende, F, y Condemarín, M. (2000). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés. .
- ◆ Anderson, R. (2001) *Visión esquemática de los procesos de comprensión lectora*. México: Editorial Atlanta.
- ◆ Anderson, L. (2001) *Medidas de la comprensión lectora*. Nueva York: Edit. Mc Graw-Hill.
- ◆ Arbulú, R. (2002) *La lectura y la biblioteca escolar*. Perú: Editorial UNMSM
- ◆ Aristizábal A. (2004) *Cómo Leer Mejor*. Colombia: Editorial Kimpres
- ◆ Ausubel, D. (2005) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Edit. Trillas.
- ◆ Barret, J. (2000) *Lectura, un tesoro para los niños*. México: Editorial Trillas
- ◆ Bofarull, M (2004) *Comprensión lectora*. Venezuela: Editorial GRAÓ
- ◆ ----- ((1968) *Teorías cognitivas sobre comprensión lectora*. México: Edit. Trillas.
- ◆ Baudelot, Ch (2010) *Y sin embargo leen...*México: Editorial Ducere, S. A
- ◆ Bauman, F. (1990) *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. España: Edit. Marymar.
- ◆ Brunner, J. (1983) *Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós
- ◆ Catalá, T. (2002) *Enseñando la comprensión lectora*: México: Edit. Trillas
- ◆ Cassany, D. (1990) *Enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión escrita*. Madrid: Edit. Humanitas
- ◆ Cervantes, R. (2007). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Lima: Edit. Chong Long.
- ◆ Clark y Trabasso (1980) *Procesos psicológicos en el proceso de la lectura*.

- México: Edit. Azul.
- ◆ Colomer, T. (1993) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Edit. Rosa Sensat.
 - ◆ Cooper, D. (2002) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid – España Edit. Visor.
 - ◆ Cunningham, M (2002) *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*. México: Editorial Trillas.
 - ◆ Durán, C (2009) *La palabra compartida*. Barcelona España: Ediciones Octaedro.
 - ◆ Fernández Baca, G. (2008) *El Perú en números*. Lima: Edit. Alfaguara.
 - ◆ García N. J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid. Editorial Narcea.
 - ◆ Gómez, M. (2003) *Indicadores de la Comprensión Lectora*. España: Editorial Náutica
 - ◆ González, A (2008) *Estrategias de Comprensión Lectora*. Madrid: Editorial Síntesis S. A
 - ◆ Irwin, K. (2006) *Motivación para el aprendizaje de la lectura*. México: Edit. Polar.
 - ◆ Kahn, L. (2006). *Hiperactividad en escolares*. Madrid: Orión.
 - ◆ Le Berge, Daniel y SAMUELS, John (1985) *Teoría del procesamiento de la lectura*. Madrid: Edit. Herder
 - ◆ Miranda, M. (1987) *Taller de lectura*. Lima: Edit. Amauta.
 - ◆ Mercer, F. (1993) *Estudio del lenguaje escolar*. México: Edit. Paidós.
 - ◆ Ministerio de Educación. (2006) *Guía para el desarrollo de las capacidades comunicativas*. Perú: Corp. Gráfica Navarrete.
 - ◆ Molina, P. (1991). *Lectura: fuente de placer*. México: Edit. Horizonte.
 - ◆ Piaget, J. (2000). *Seis estudios de Psicología*. Madrid: Horizonte.
 - ◆ Pinzas, J. (2000). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Perú: Edit. Tarea.
 - ◆ Puente, M. (1991) *Didáctica de la lectura*. Bogotá: Edit. Caribe.
 - ◆ Ruffinelli, J (2005) *Comprensión de la lectura*. México: Edit. Trillas
 - ◆ Sanberg, B. (1996). *Trastorno de atención por hiperactividad*. México: Quetzal

- ◆ Sánchez, Danilo (2010). *Lectura y Educación*. Lima: Edit. Mantaro.
- ◆ Shanklin, N (1982) *Relatando la lectura*. Buenos Aires- Argentina: Edit. Anaya
- ◆ Smith, F. (2005) *Comprensión de la lectura*. México: Edit. Trillas
- ◆ Solé, I. (2010). *Estrategias de lectura* Barcelona España: Edit. Graó
- ◆ Soutullo, B. (2003). *Trastornos de déficits mentales*. México: Eneas.
- ◆ Still, F. (1996). *Trastornos de atención*. México: Trillas.
- ◆ Sulzbacher, L. (1985). *Estudio de los déficits mentales*. México: Troquel.
- ◆ Tredgold, M. (1998). *Falencias mentales*. Madrid. Losada.
- ◆ Texier, J. (2006). *La atención y el aprendizaje*. Buenos Aires: Aries.
- ◆ UNESCO (2006). *Informe sobre desarrollo educativo* Bélgica: Edit. UNESCO
- ◆ Vallés y Vallés, A.(2006). *Comprensión lectora y psicológicos procesos* Madrid: Edit. Promolibro.
- ◆ Vigostky, V.(2000). *Sociedad y Educación*. México: Quetzal.

ANEXO N° 01

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: “EL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH) CON HIPERACTIVIDAD Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DE LOS ALUMNOS DE INICIAL 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N°289 SORAZA DEL DISTRITO DE ATONCOLLA, PUNO – 2014”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	
				TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
<p>Problema General</p> <p>¿De qué manera se relaciona el trastorno de déficit de atención (TDAH) e hiperactividad y la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación entre el Trastorno de Déficit de Atención (TDAH) e hiperactividad y la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>El trastorno de déficit de atención con hiperactividad se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014.</p>	<p>Variable X:</p> <p>Trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad</p> <p>Definición Conceptual:</p> <p>El TDAH o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es un trastorno neurobiológico de carácter crónico, sintomáticamente evolutivo y de probable transmisión genética que afecta entre un 5 y un 10% de la población infantil, llegando incluso a la edad adulta en el 60% de los casos. Está caracterizado por una dificultad de mantener la atención voluntaria frente a actividades, tanto académicas como cotidianas y unido a la falta de control de impulsos.</p>	<p>Técnicas</p> <p>En el estudio se aplicó las siguientes técnicas e instrumentos:</p> <p>Variable X:</p> <p>El Trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad</p>	<p>Instrumento: Cuestionario</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>
<p>Problemas Específicos</p> <p>¿De qué manera la desatención se relaciona con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014?</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <p>Determinar la relación entre la desatención y la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014.</p>	<p>Hipótesis Específicas</p> <p>La falta de atención se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de Comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014.</p>	<p>Variable Y:</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Definición Conceptual:</p>	<p>Técnica:</p> <p>Observación</p> <p>Variable Y:</p> <p>Comprensión lectora</p>	
<p>¿En qué medida la hiperactividad se relaciona con la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014?</p>	<p>Establecer la relación entre la hiperactividad y la comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014.</p>	<p>La hiperactividad se relaciona negativamente con la comprensión lectora en el área de Comunicación de los alumnos de inicial 3 años de la institución educativa inicial N°289 Soraza del distrito de Atoncolla, Puno – 2014.</p>	<p>Variable Y:</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Definición Conceptual:</p> <p>Es la capacidad para entender implícita y explícitamente el mensaje de un texto escrito, clasificando las ideas principales y secundarias. Es básico poder comprender las características literales para poder hacer inferencias y luego emitir una apreciación crítica.</p>	<p>Técnica:</p> <p>Lectura</p> <p>Instrumentos</p> <p>Variables X:</p> <p>Ficha de observación</p> <p>Variable Y:</p> <p>Cuestionario</p>	



UAP

UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y EDUCACION DE HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**INSTRUMENTO PARA MEDIR EL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH)
CON HIPERACTIVIDAD Y LA COMPRESION LECTORA**

NOMBRE:

INSTITUCION EDUCATIVA:

GRADO:

EDAD:

SEXO:

LIMA – PERU

FICHA DE OBSERVACION



VARIABLES Trastorno de déficit de atención (TDAH) con hiperactividad			
Nº	ITEM	SI	NO
1	¿Escucha atentamente la clase?		
2	¿Sigue instrucciones en la clase?		
3	¿Se distrae constantemente?		
4	¿Cumple con sus responsabilidades?		
5	¿Realiza pregunta sobre el tema tratado?		
6	¿Permanece sentado durante toda la sesión de clase?		
7	¿Se cambia de lugar donde se le asigna?		
8	¿Mueve constantemente sus manos y piernas durante la clase?		
9	¿Responde de forma grosera?		
10	¿Durante el juego agradece a sus compañeros sin motivo?		
11	¿Siente cólera cuando pierde en el juego?		

El niño y el viejo pescador



Una mañana Doroteo corriendo por el rancho con el corazón a saltos y la respiración entrecortada, entro al miserable tugurio donde vivía su viejo amigo.

- ¿Qué le pasa, Don Serapio? ¿Se siente mal?

- Es esta tos que ni dormir me deja...

- ¿Quiere que le alcance algo? ¿Qué le prepare algún remedio o le caliente algunos traguitos de leche?

- No, gracias. Conque vengas a visitarme me basta.

Pero Doroteo había visto ya que allí no había leche, ni pan, ni medicinas de ninguna clase. Y que aquel pobre viejo solitario no tenía a nadie que lo cuidara.

Salió del rancho con la garganta oprimida por tremenda angustia. Para él no había nadie en el mundo como Don Serapio, aquel viejecito enjuto y esmirriado que lo llevaba al monte, que le enseñaba a pescar y, sobre todo, que lo trataba con una dulzura y un cariño que no había encontrado jamás en otra parte, y que tanto bien hacía a su sensible espíritu.



- Tengo que ayudarlo de cualquier manera -se decía mientras volvía a la destaralada casucha donde vivía con sus tíos, tan pobres como Don Serapio, lo cual hacía inútil la búsqueda de soluciones por aquel lado.

De pronto se le ocurrió una idea. En los alrededores del pueblo vivía un excéntrico inglés, de profesión arquitecto, y al que todo el vecindario atribuía la curiosa costumbre de comer pájaros.

A la mañana siguiente, muy temprano, ya estaba Doroteo en casa del inglés.

- Me han dicho que a usted le gustan los pájaros, ¿es cierto?

- Sí, muchacho.

- Entonces seguramente me comprará los que le traigo aguj. Y espero que me pague bien, porque tengo muchísima necesidad de dinero.

El inglés miró con curiosidad al pequeñín de diez años que así hablaba de apremios económicos, pero no hizo comentarios al respecto, limitándose a decir:

- Bueno, veamos la mercadería.

Había de todo en la bolsa de Doroteo: palomas grandes y chicas, gallinetas y hasta alguna perdiz cazada en las orillas del monte.

- Vea qué gordas están. ¿Cuánto me paga por ellas? Le repito que estoy muy necesitado.

- Bueno, entonces, y teniendo en cuenta tus apremios, te daré por el lote treinta nuevos soles.

Volaba más que corría Doroteo, apretando entre sus deditos los preciados billetes.

Corrió hacia la farmacia y compró pastillas de eucalipto. Después en una tienda compró queso y galletitas. Y finalmente fue por leche al establo, donde compró también un poco de mantequilla.



- Llegó al rancho y dijo: ¡Mire lo que traigo, Don Serapio! ¡Pastillas para la tos y alimentos que lo van a poner fuerte! ¡Pronto volveremos a ir juntos a pescar!

Era demasiado tarde, por desgracia. El buen viejo estaba ya callado y quieto para siempre. Pero sus labios parecían sonreír. Y en sus entreabiertos ojos brillaba aún una luz que la muerte no había podido apagar, y en la que el niño creyó ver una expresión de reconocimiento a su gesto, no por inútil menos bello y generoso.

Constancio Vigil (Adaptado)

CUESTIONARIO

Marca con un aspa (x) si corresponde SI o No, según las preguntas.

VARIABLES	LA COMPRENSIÓN LECTORA		
Nº	ÍTEM	SI	NO
1	¿El niño entro a la habitación del anciano con el corazón a saltos y la respiración entre cortada?		
2	¿La historia de la lectura se realiza en un rancho?		
3	¿EL niño de la lectura se llama Doroteo?		
4	¿Fueron ovejas lo que el niño vendió al inglés?		
5	¿El título "La familia perfecta" será apropiado para la lectura?		
6	¿Cuándo la lectura dice: "El viejo estaba ya callado y quieto" se deduce que estaba muerto?		
7	La palabra angustia significa: estado de nerviosismo, miedo, intranquilidad.		
8	Si cambiarías el final de la lectura, ¿Te gustaría que el anciano no muera?		
9	¿Crees que la forma en que vivía el anciano era apropiada?		
10	¿Calificarías como SOLIDARIO al niño Doroteo?		
11	¿Te gusto el final que el autor dio a la lectura?		