



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Déficit de atención y comprensión de textos en estudiantes
del tercer grado de primaria del distrito de San Martín de
Porres - 2016

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Problemas de Aprendizaje

AUTOR:

Br. Gina Josefina Espinoza Cervantes

ASESOR:

Dr. Luis Alberto Núñez Lira

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Problemas de Aprendizaje

PERÚ - 2017

Dedicatoria

A mis seres queridos, en especial a mi querido hijo Luis Fabián del Carpio, Gracias, por su apoyo constante en el logro de mis objetivos.

Agradecimiento

Agradecer de manera muy especial al Dr. Jorge Vergara Manrique de Lara, director de la Institución Educativa 2033 Carlos Jorge Hiraoka Torres; al Dr. Luis Flores Farfán, director de la I.E. 2031 Virgen de Fátima y al Dr. Idelmo Mego León, director de la Institución Educativa 2014 Los Chasquis, por permitirme aplicar los instrumentos y poder culminar la tesis.

Asimismo un agradecimiento muy especial al Dr. Luis Alberto Núñez Lira, por ser mi maestro y asesor, por la dedicación y apoyo brindado.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Gina Josefina Espinoza Cervantes, estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Problemas de aprendizaje de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Déficit de atención y comprensión de textos en estudiantes del tercer grado de Primaria del distrito de San Martín de Porres - 2016”, presentada, en 106 folios para la obtención del grado académico de Magister en Problemas de aprendizaje, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 26 de Diciembre de 2016

Gina Josefina Espinoza Cervantes
DNI: 10886038

Presentación

Señores miembros del Jurado:

El presente estudio tiene el propósito dar a conocer la investigación sobre el déficit de atención y comprensión de textos en estudiantes del tercer grado de Primaria del distrito de San Martín de Porres - 2016. Por ello se buscó demostrar la influencia entre las variables de estudio, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el grado académico de Magister en Problemas de Aprendizaje.

La investigación presentó como propósito determinar la relación del déficit de atención y la comprensión de textos en estudiantes del tercer grado de Primaria del distrito de San Martín de Porres - 2016.

El estudio está compuesto por siete capítulos; que constan de la siguiente manera, en el primer capítulo, presenta la introducción; en el segundo capítulo, expone el marco metodológico; en el tercer capítulo, presenta los resultados; en el cuarto capítulo, se expone la discusión; en el quinto capítulo, se expone las conclusiones; en el sexto capítulo, las sugerencias y en el sétimo capítulo, las referencias bibliográficas.

Señores miembros del jurado esperamos que esta investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

Contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad	iv
Contenidos	vi
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
I. Introducción	12
1.1. Antecedentes	13
1.1.1. Antecedentes internacionales.	13
1.1.2. Antecedentes nacionales	15
1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística	18
1.2.1. Bases teóricas de atención.	18
1.2.1.1. Déficit de atención.	19
1.2.2. Bases teóricas de comprensión de textos.	29
1.4. Problema	45
1.4.1. Problema General.	45
1.4.2. Problemas Específicos.	45
1.5. Hipótesis	46
1.5.1. General.	46
1.5.2. Específicos.	46
1.6. Objetivos	47

1.6.1. Objetivo general.	47
1.6.2. Objetivos específicos.	47
II. Marco metodológico	49
1.4. Variables	50
1.5. Operacionalización de variables	51
1.6. Metodología	52
1.7. Tipos de estudio	53
1.8. Diseño.	53
1.9. Población, muestra y muestreo	54
1.10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	55
1.11. Métodos de análisis de datos	58
III. Resultados	60
3.1. Resultados descriptivos.	61
3.1.1. Resultados de la variable déficit de atención.	61
3.1.2. Resultados según la dimensiones de la variable comprensión de textos.	62
3.2. Prueba de hipótesis	67
IV. Discusión	72
V. Conclusiones	75
VI. Recomendaciones	78
VII. Referencias bibliográficas	81
VIII. Anexos	87

Lista de tablas

		Pág.
Tabla 1	Operacionalización de la variable déficit de atención.	50
Tabla 2	Operacionalización de la variable comprensión de textos.	51
Tabla 3	Estudios de fiabilidad.	55
Tabla 4	Distribución de frecuencia de la variable déficit de atención en los estudiantes de tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.	60
Tabla 5	Distribución de frecuencia de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.	61
Tabla 6	Distribución de frecuencia de la dimensión identificación de letras en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.	62
Tabla 7	Distribución de frecuencia de la dimensión procesos sintácticos en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.	63
Tabla 8	Distribución de frecuencia de la dimensión procesos semánticos en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.	64
Tabla 9	Distribución de frecuencia de la dimensión procesos léxicos en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.	65
Tabla 10	Prueba de hipótesis general.	67
Tabla 11	Prueba de hipótesis específica 1.	68
Tabla 12	Prueba de hipótesis específica 2.	68
Tabla 13	Prueba de hipótesis específica 3.	69
Tabla 14	Prueba de hipótesis específica 4.	70

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1 Déficit de atención en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.	61
Figura 2 Comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.	62
Figura 3 Dimensión identificación de letras en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.	63
Figura 4 Dimensión procesos sintácticos en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.	64
Figura 5 Dimensión procesos semánticos en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.	65
Figura 6 Dimensión procesos léxicos en los estudiantes del tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.	66

Resumen

La investigación presentó como propósito determinar la relación del déficit de atención y comprensión de textos en estudiantes del tercer grado de Primaria del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Dicho estudio empleó la metodología descriptiva de nivel correlacional y de diseño transversal. La población estuvo constituida por 245 estudiantes del tercer grado de primaria de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016. Se utilizó el muestreo aleatorio y por afijación proporcional. Respecto a los instrumentos de recolección de datos se utilizó el instrumento CARAS – test de percepción de diferencias, propuesto por L.L. Thurstone y M Yela y para evaluar la variable déficit de atención y la prueba PROLEC para evaluar la variable comprensión de textos propuesto por Fernando Cueto, Blanca Rodríguez Elvira Ruano y David Arribas.

Concluyéndose que el déficit de atención y comprensión de textos en estudiantes del tercer grado de Primaria del distrito de San Martín de Porres - 2016, de acuerdo al Rho de Spearman de 0,789 en el nivel 0,01 (2 colas).

Palabras Claves: el déficit de atención y comprensión de textos.

Abstract

The current investigation had as main objective to establish the relationship between the deficit of attention and the levels of understanding of texts in third grade students of basic education in public institutions in the district of San Martin de Porres. 2016.

This investigation used a descriptive methodology of correlational level and transversal design. It was used with a sample of 245 third graders of basic Education Public Educational Institutions of the district of San Martin de Porres – 2006, it was used the random sampling and by proportional affixation. To whom two instruments of evaluation were applied: the CARAS instrument, proposed by L.L. Thurstone and M Yela to evaluate attention deficit and the PROLEC test was used to evaluate the comprehension of texts, proposed by Felipe Fernando Cueto, Blanca Rodríguez and Elvira Ruano. The analyses the tests were submitted to determined consistent levels of validity and reliability.

The results show that significant and positive correlations exist between deficit attention and comprehension of texts in the student third graders of basic Education Public Institutions of San Martin de Porres – 2016, according to the Spearman Rho of 0,765** in the level 0,01 (2 tails)

Key words: Attention deficit, text comprehension.

I. Introducción

1.1. Antecedentes.

1.1.1. Antecedentes internacionales.

García (2013) en su tesis “trastornos de déficit de atención e hiperactividad”; realizada en Universidad Nacional de México, para optar el grado de Doctor. Dicha investigación tuvo como objetivo la detección de niños que presentan el Trastorno del déficit de la Atención con o sin Hiperactividad en las escuelas primarias de Hermosillo, para ello, se empleó la Escala de Keith Connors (1994) en su versión para docentes. A través de un muestro probabilístico simple se seleccionaron al azar 22 escuelas de nivel básico. Participaron 152 maestros y 283 alumnos de los diferentes grados. En cuanto a la escala, resultó con tres dimensiones (factor 1: hiperactividad; factor 2: problemas de aprendizaje y factor 3: social-negativo) con una varianza explicada de 51.9% y un índice de confiabilidad de .90, llegando a la siguiente conclusión: Se observaron diferencias por grado escolar; en cuanto al sexo de los alumnos, existe una proporción de 4 a 1, donde los niños resultaron ser más detectables con respecto a las niñas. Finalmente, se concluye que la detección de niños con TDAH resulta importante su valoración en las escuelas primarias; sin embargo, resulta más significativa su valoración en el nivel preescolar.

Morocho (2012) en su trabajo de investigación “Estudio sobre la influencia de los niveles del trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el grado de ansiedad que presentan los niños y niñas de 6 a 10 años.” realizada en la Universidad UEC de Quito - Ecuador. El objetivo fundamental es correlacionar trastorno de déficit de atención e hiperactividad con ansiedad, Investigación correlacional, no experimental. Se ha utilizado el método inductivo-deductivo, estadístico, psicométrico y clínico. A una muestra de cuarenta infantes, pacientes de consulta psicológica, se ha evaluado TDAH y ansiedad. Concluyendo lo siguiente: Los altos niveles de ansiedad en niños y niñas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, producen dificultades de interrelación, motivan a probar que este trastorno influye en la presencia de ansiedad. Fundamentado en corriente psicoanalítica freudiana, que define la ansiedad como signo del ego, donde algún impulso inaceptable presiona para hacerse consciente. Como signo, la ansiedad impulsa al ego a defenderse de forma activa contra las presiones del

interior; tratado en cuatro capítulos: ansiedad, trastorno por déficit de atención e hiperactividad y desarrollo infantil de seis a diez años.

Caiza (2012) en su tesis “incidencia de la atención dispersa en el aprendizaje” realizada en la Universidad Central de Ecuador para optar la licenciatura en ciencias de la Educación. La investigación se realizó en una muestra de estudiantes del segundo año de educación básica y maestros; con un diseño descriptivo, concluyendo lo siguiente: El 43% de los estudiantes nunca prestan atención el tiempo necesario; el 30% de los estudiantes a veces prestan atención el tiempo necesario; el 27% de los estudiantes siempre prestan atención el tiempo necesario. Por lo tanto, la mayor parte de estudiantes nunca prestan atención el tiempo necesario. Consecuentemente la mayor parte de los estudiantes se distraen con facilidad y no terminan las tareas que se les pide en la hora clase. Un gran porcentaje de estudiantes tienen dificultad para esperar su turno en el juego; hablan en el momento inapropiado y juegan de manera agresiva. Un alto porcentaje de estudiantes no demuestran desempeño óptimo en el aula y la falta de atención influye en el aprendizaje de los estudiantes demostrando mal comportamiento, bajo rendimiento, hablando en el momento inapropiado y descuidando sus materiales de trabajo.

Hernández (2012), en su tesis “Estudio del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños de 6 a 7 años del Colegio “La Epifanía”. Realizada en la universidad central de Venezuela, para optar título profesional de licenciado en psicología, dicha investigación tuvo como propósito el estudio del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños de 6 a 7 años del Colegio La Epifanía. Siendo una investigación es de tipo descriptiva. La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario dirigido a los docentes de primaria de la institución, así como técnicas documentales. Llegando a las siguientes conclusiones: Se logró concluir que si bien gran parte de los docente conocen el TDA, el conocimiento que estos poseen es bastante básico por el cual no tienen discernimiento de todos los aspectos importantes del trastorno, asimismo la gran parte de los profesores declaro no haber recibido información, mediante charlas, sobre dicha enfermedad lo que demuestra que el

plantel educativo debe tener en mayor consideración la aplicación de estas charlas. Por otro lado se estableció claramente que este trastorno puede estar originado por distintos factores tanto como de forma hereditaria o de manera adquirida por la exposición a medios contaminados y que sus síntomas se pueden manifestar de distintas maneras, las cuales dependen de cuál sea el medio que rodea al niño o niña afectada.

León (2010) en su tesis “el trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de armenia” realizada en la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia, por el grupo de estudios pedagógicos, con un diseño metodológico, transeccional descriptivo, se utilizó los Criterios diagnósticos del DSMIV (1994), evaluación propuesta por Conners’ (1994) para profesores y padres; y la subprueba de atención de la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI (Rosselló et al, 2004), para diagnosticar la prevalencia del TDA-H. Respecto a los resultados, se conoció la prevalencia del TDA-H en el sector oficial del Municipio de Armenia (3,89%), de acuerdo a la población y la muestra se puede decir que se encuentran entre el rango encontrado en la comunidad científica internacional que considera que este trastorno se presenta entre el “1% y el 7% de la población estudiantil infantil” (Barkley et al, 1991).

1.1.2. Antecedentes nacionales

Canales (2012) en su tesis “actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria”, Realizada en la Universidad Católica del Perú, para optar el título profesional de licenciada en psicología, se empleó la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A). Así como un cuestionario de actitudes hacia la lectura con el fin de medir sus actitudes hacia la lectura. Concluyendo: Que no existía una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión de lectura y las actitudes hacia la lectura de los alumnos evaluados. Así mismo, se mostró que el cuestionario de actitudes hacia la Lectura elaborado posee validez y confiabilidad para la población sujeto de estudio; y que el rendimiento en lectura de los participantes era bajo. A pesar de que los participantes, si bien mostraron

actitudes positivas hacia la lectura y la consideraban importante por ser una forma de aprender, les aburre leer, no se dedican a ella y su rendimiento es bajo.

Quispe (2013) En su investigación titulada “el proceso lector y su relación con los niveles de comprensión Lectora en los estudiantes del Quinto grado de Educación Secundaria de Educación Básica Regular de las Instituciones Educativas de la región Moquegua” cuyo objetivo general fue determinar la relación que existe entre el proceso lector empleado y los niveles de comprensión lectora alcanzados, en los estudiantes del Quinto de Secundaria de Educación Básica Regular de las instituciones educativas de la región Moquegua obtuvieron a las siguientes conclusiones: La calidad del proceso lector desarrollado en las instituciones educativas por los docentes, influye en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes del Quinto de secundaria de las instituciones educativas de educación básica regular de la región Moquegua, debido a que: Existe deficiencias en la aplicación de los contenidos desarrollados en la Capacitación sobre plan lector dirigido a docentes de las Instituciones Educativas del nivel Secundaria ya que del total de docentes encuestados, solo un 15.38% han participado de la capacitación sobre plan lector; un 69.23% desconocen las características de este plan; un 3.85% evalúa la capacitación sobre plan lector como satisfactoria y un 88.46% manifiesta no conocer las estrategias de lectura para la ejecución del plan lector durante la capacitación.

Díaz (2014) en su tesis “la motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la escuela de oficiales de la FAP”, para obtener el grado académico de magister en Educación con mención en docencia en el nivel superior, concluyó: El resultado hallado mediante la correlación de Pearson nos permite aceptar la hipótesis de investigación, es decir que existe una correlación positiva entre motivación, estilos de aprendizaje y la comprensión de textos del 1ero, 2do, 3ero y 4to año en el área del idioma inglés en la escuela de oficiales de la FAP.

Gonzales (2013), en su tesis “trastornos de déficit de atención y su relación con la hiperactividad en el salón de clases”, presentada para la obtención del grado de doctor en la Universidad Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta, concluyó: Los maestros de las escuelas públicas y las escuelas privadas presentan un conocimiento moderado sobre el trastorno con déficit de atención con hiperactividad. Al realizar el análisis descriptivo entre ambas escuelas, públicas y privadas, los datos reflejaron un conocimiento bueno TDAH. Se pudo confirmar que los maestros de escuela pública, así como los maestros de escuela privada, si un estudiante es diagnosticado con el trastorno de déficit de atención, un síntoma que se manifiesta en estos niños, indica interferencia con su desempeño académico y sus habilidades. Valdizán (2005) confirma estos hallazgos del estudio al indicar que el TDAH no sólo afecta al área académica, si no que suele ser, muy a menudo, objeto de consulta médica.

Tirado (2012) en su investigación sobre “Algunos factores relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad escolar del distrito de Trujillo, Perú”, realizada en la universidad Señor de Sipan. Se realizó un estudio transversal, con una población de escolares entre 6 y 12 años. El muestreo se realizó por medio de la estimación de proporciones; el diseño fue combinado entre el estratificado, el conglomerado y el aleatorio simple, con una muestra de 390 niños. Se aplicó un test diagnóstico a padres y maestros, además de investigarse los factores familiares y biológicos. Concluyendo: La frecuencia del TDAH fue del 9,74%, con predominio en el sexo masculino (63,2%) y en el grupo etario entre 8 y 10 años (39,5%). El TDAH tipo mixto fue el más frecuente. Los antecedentes psiquiátricos en la familia relacionados fueron hiperactividad, trastorno bipolar y esquizofrenia. Los factores biológicos relacionados fueron: amenaza de aborto (23%), tabaquismo (7,8%), prematuridad (13,2%), bajo peso al nacer (18,4%) y asfixia (23,6%).

1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística

1.2.1. Bases teóricas de atención.

La atención es uno de los procesos psicológicos básicos (estrechamente ligado con la percepción y la memoria) que tiene una especial relevancia en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Muñoz (2013) define a la atención como:

...la habilidad mental de generar y mantener en estado de activación tal que permita un adecuado procesamiento de la información. La atención permite la captación de la información específica entre múltiples fuentes disponibles; ello incluye estimulación interna y externa, memorias, pensamiento e incluso acciones motoras. En este sentido la atención debe ser considerada como un complejo sistema de subprocesos especializados que proporcionan precisión, velocidad y continuidad de la conducta. (p. 53)

Reátegui (1999) define a la atención “como un proceso discriminativo y complejo que acompaña a todo el procesamiento cognitivo, siendo el responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas.” (p. 111)

Belloch (1995), señala que: la atención en su concepto teórico, “engloba res conceptos derivados de las investigaciones fisiológicas: la alerta, respuesta comportamental fisiológica a la entrada de estímulos o bien receptividad incrementada a éstos, la atención como efecto selectivo, subsidiario el primero, respecto de la categorización de los estímulos. La activación como una preparación o disposición psicológica o cognitiva para la acción”. (p. 183)

Schoning (2006), nos dice lo siguiente: “la atención no implica automáticamente la concentración, sin embargo, para concentrarse hay que ser capaz de poner atención”. (p. 208)

Si se observa la atención desde el punto de vista del desarrollo, se verá

que pasa por tres etapas muy distintas. En la primera (etapa de atención excluyente), que va de los cero a los seis años aproximadamente, el niño atraviesa fases progresivamente diferentes, centrándose sobre todo en un objeto a la vez. Durante la segunda etapa del desarrollo, que va de los seis a los nueve y diez años, se hablará de atención inclusiva.

En ese momento, el niño es capaz de los que Piaget llama desconcentración, es decir presta atención a varios aspectos del estímulo y su interés se manifiesta en diferentes niveles. Durante el último periodo, que comienza hacia los diez y once años, la atención será selectiva. En este nivel, el niño es capaz de concentrarse en varios o incluso en todos los aspectos de un estímulo o de un problema complejo. También logra concentrarse haciendo a un lado su entorno y aun su vida psicológica y física.

Vallés (1998) la atención es “un mecanismo mediante el cual se procesan los estímulos ambientales (inputs), o expresado de otro modo, un proceso de orientación mental que tiene un carácter selectivo hacia unos determinados estímulos”. (p. 94)

1.2.1.1. Déficit de atención.

El déficit de atención es básicamente una incapacidad para mantener la atención o concentrarse. Es un desorden neurobiológico y aunque no se conoce a ciencia cierta la causa del problema, entendiéndose como la alteración en los mecanismo de reabsorción de los neurotransmisores.

Anicama et al (1997), señala que “el trastorno de déficit de atención se caracteriza por la falta de atención, exceso de actividad motora e impulsividad, siendo un problema crónico no vinculado a problemas de retardo, deterioro sensorial, problemas de lenguaje o motor, ni a perturbaciones emocionales severas” (p. 62)

La organización Mundial de la Salud (1992) señala que “son trastornos hiperkinéticos, siendo los rasgos principales el déficit de atención y la

hiperactividad, lo que se deben manifestar en más de una situación y que producen relaciones sociales, desinhibida, comportamiento antisocial y baja autoestima”

De las definiciones podemos mencionar que el trastorno de déficit de atención puede ser considerado como un síndrome conductual con bases en la neurobiología y un componente genético, hay que considerar que el TDAH puede darse a lo largo de la vida, pero se manifiesta en el periodo comprendido entre el nacimiento y la adolescencia; estas disfunciones de mecanismos de control del comportamiento afecta directamente los procesos psicológicos de atención, memoria, autorregulación de la motivación y afecto, internalización del lenguaje y los procesos de análisis y síntesis directamente implicados en las tareas escolares de enseñanza y adaptación.

Según Valles (1998) Las dificultades leves de la atención que se presentan en el contexto escolar son: (p. 102)

Deficiencias de concentración: Cuando no se puede fijar la atención por diversos factores como: elementos distractores, excesiva estimulación, cansancio y fatiga y familiaridad de la situación que se atiende.

Deficiencias en los mecanismos selectivos: Tales como: estimulación excesiva, estadios de fatiga.

Características del trastorno de déficit de atención.

Según Mendoza (2016; p. 21) pone en evidencia las siguientes características:

Los niños con TDA, presentan un patrón persistente de inatención y/o impulsividad – hiperactividad.

Las evidencias se presentan en las etapas tempranas de la vida del niño, aunque el problema suele detectarse después de los siete años de edad.

Los síntomas de TDA se presentan en los ámbitos familiar y escolar, sufriendo alteraciones en su desempeño académico.

El problema de TDA se manifiesta más en niños que en niñas.

Al respecto se puede mencionar que el déficit de atención radica en la dificultad existente para enfocar y sostener la atención en un objeto por un tiempo determinado, descartando los demás estímulos circundantes.

Boujon (2010) menciona que “el déficit atencional genera gran dificultad para concentrarse. La atención se ve alterada en todos sus subprocesos: enfocar y ejecutar, sostener, codificar, cambiar (selectivamente)” (p. 106)

Estos subprocesos se ejecutan en lapsos brevísimos de tiempo y de manera sumamente inestable, lo cual no da paso a una atención productiva y efectiva.

Desde el punto de vista cognitivo, la atención está perturbada y es ineficaz como función cognitiva; pueden estar afectados todos los subprocesos o alguno de ellos.

A nivel conductual, se observa un niño que tiene puesta su atención en todo, pero que en realidad no está en nada, porque no puede focalizar su

atención en un objetivo determinado y sostenerlo; cuyas características son: se distrae constantemente, deja las actividades sin terminar, no se concentra en la tarea, comete errores por distracción, se olvida de lo que debe hacer, es desorganizado, el tiempo no le alcanza, suele estar desconectado gran parte del tiempo y olvida hechos, consignas u objetos.

Estilos cognitivos atencionales:

Fitzgerald (2008; p. 42) menciona los siguientes estilos cognitivos atencionales.

Rastreo: Tendencia que presentan determinados sujetos a atender sucesivamente todo el campo a estimular, deteniéndose en cada uno de los aspectos del mismo durante breve tiempo.

Enfoque: Tendencia a estrechar el campo de atención hacia determinados aspectos hasta acomodar la visión (o la audición) y centrarla en el estímulo o estímulos que se desean percibir.

Modalidades de atención:

De acuerdo a lo planteado por Moyano (2010; p. 49) respecto a las modalidades que presenta la atención durante el recojo de la información son:

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

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

Atención concentrada: Es el direccionamiento auditivo o visual (recepción sensorial) hacia un determinado estímulo o tipo de

estímulos, ignorando el resto de elementos del campo estimular. La atención concentrada exige una focalización sobre una determinada parcela del objeto que se está percibiendo.

Atención selectiva: Es uno de los más importantes recursos del sistema cognitivo humano. Supone que intencionalmente la atención se dirija hacia un determinado elemento del campo visual (o auditivo) que se selecciona para su procesamiento, lo cual supone también eliminar otras opciones o elementos a los que no se presta atención.

Síntomas de déficit de atención.

Según Mendoza (2016; p. 23) indica los siguientes síntomas que presentan los niños con déficit de atención:

Inatención. Es una marcada desorganización en el niño; tanto en su acción como en su lenguaje. Los niños con TDA cambian de una actividad a otra sin concluir la anterior, no demuestran orden en sus trabajos o juegos y sus útiles.

Hiperactividad. Se refiere al exceso de la actividad motora, es una inquietud marcada, los niños no pueden permanecer en su lugar, se mueven constantemente, saltan, etc. (...), no pueden estar quietos, tampoco callados; su lenguaje es excesivamente abundante.

Impulsividad. Su conducta es impaciente, no pueden esperar turnos o respetar las reglas de un juego, son bruscos y directos en sus interacciones y excesivamente demandantes.

Causas de las dificultades de atención.

De acuerdo a Gutiérrez (2009; p. 102), las causas de las dificultades de atención tienen diversos orígenes, siendo las más importantes las mencionadas a continuación:

Causas genéticas: Existe un importante número de padres de niños hiperactivos que durante su infancia también presentaban sintomatología hiperactiva.

Causas neurológicas: Se han encontrado escasos niveles de neurotransmisores como las catecolaminas que controlan la motivación y la conducta motora en niños con déficit de atención con hiperactividad.

Se han descrito otras anomalías neurológicas que caracterizan a los niños y niñas con el trastorno de atención que pueden tener uno o varios de estos tipos de daños: escaso número de células en algunas partes del cerebro, un tamaño más reducido por las células del cerebro, células cerebrales situadas en ubicaciones incorrectas (displasias), flujo de sangre más reducido en determinadas áreas cerebrales y células cerebrales que metabolizan la glucosa en niveles vas bajos que las normales.

Causas ambientales: Algunos factores ambientales como el clima, la contaminación ambiental por plomo, la exposición prolongada a determinadas sustancias tóxicas (pesticidas, tabaco, cosméticos, mercurio, anestesia, etc.), los aditivos de los alimentos, entre otros, durante el período de gestación se han señalado como influyentes en el trastorno atencional, aunque sus evidencias empíricas y experimentales no se encuentren suficientemente demostradas.

Causas familiares: Se encuentran aquí el aprendizaje observacional negativo que los hijos hiperkinéticos con respecto del comportamiento similar de los padres.

Tipos de trastornos por déficit de atención:

Esperón (2008; p. 58), menciona los tipos de trastornos que se presenta agrupadas en las áreas:

Área conductual: Períodos cortos de atención, distractibilidad, inquietud, poca capacidad de control y la destructividad.

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

Área cognitiva: Auto lenguaje inmaduro, falta de atención, ausencias de consciencia.

Área académica o curricular: Bajo rendimiento para su capacidad y dificultades de aprendizaje.

Área emocional: Depresión, baja autoestima, excitabilidad, facilidad para la frustración, bajo control emocional y humor impredecible.

Área física: Enuresis/encopresis, crecimiento óseo inmaduro, errecuentes otitis medias, frecuentes alergias, anomalías menores de carácter físico, cortos ciclos de sueño, altas tolerancia al dolor y pobre coordinación motora.

Fundamentos teóricos del test de percepción de diferencias – CARAS

El test de percepción de diferencias, habitualmente conocido como el test de CARAS, tiene su origen en los estudios de Thurstone sobre la estructura factorial de la inteligencia. Fue preparado inicialmente con el propósito de apreciar la

rapidez para percibir detalles y discriminar objetivos, esto es, la capacidad del sujeto para detectar semejanzas y diferencias.

El test de CARAS está compuesto por las siguientes dimensiones:

Impulsividad.

Según Mendoza (2016). Define a la impulsividad como:

La impulsividad entendido como un rasgo del temperamento en los niños, que ha estado presente, en un u otro grado, a lo largo de toda la evolución del ser humano aunque, no siempre, deberíamos atribuirle directamente una connotación negativa o improductiva como veremos más adelante. No obstante, la impulsividad en muchos niños se manifiesta con una gran intensidad y frecuencia, llegando a alterar la convivencia y condicionar la vida de los padres que la sufren. Es un hecho evidente que, además, la impulsividad parece manifestarse en niños cada vez más pequeños, si bien, esto puede atribuirse, en parte, a los actuales estilos de vida modernos y también, en algunos casos, a una falta de recursos o conocimientos por parte de los padres o educadores que simplemente se ven desbordados y no saben cómo afrontarlo. Por ello, es cada vez más frecuente, buscar ayuda profesional. (p. 104)

Generalmente, la impulsividad viene acompañada de hiperactividad y déficit de atención en lo que denominamos: TDAH y esto puede ser la antesala de problemas de aprendizaje, conductas disruptivas y, más adelante, agresivas o delictivas. Hay niños que presentan series dificultades para reprimir sus impulsos y esto les conlleva numerosos conflictos tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Por otro lado las características que presentan los niños que denominamos

“impulsivos”. Estas manifestaciones pueden suponer para la familia una alteración significativa en la vida cotidiana si se desconocen los motivos y la forma correcta de actuar: Primero hace, luego piensa, contesta antes de acabar de oír la pregunta, dificultades para aguardar el turno en los juegos, mal perder. No soporta que le ganen, interrumpir o estorbar a los demás, baja tolerancia a la frustración, poco autocontrol, desobediencia, negativismo, el niño reconoce su problema pero no puede controlarlo y reincide, puede involucrarse en actividades físicas peligrosas sin valorar sus consecuencias y rabietas incontroladas.

Hiperactividad

Según Taylor (1991), define a la hiperactividad como:

Un trastorno de la conducta infantil, descrito, por primera vez, en 1902, por Still. Los niños afectos de hiperactividad desarrollan una intensa actividad motriz, la cual se manifiesta en una necesidad irrefrenable de tener que estar moviéndose constantemente. Comienzan tareas, que abandonan rápidamente para comenzar otra, que, a su vez, vuelven a dejar inacabada. El niño hiperactivo es, pues, aquel que, por naturaleza propia, despliega una actividad muy superior a la de los niños de su edad. (p. 74)

Por tanto se puede decir que los niños con hiperactividad, son personas con un alto potencial de energía que desarrollan una inmensa actividad motora, sin que toda esta actividad tenga un propósito. Van de un lado para otro pudiendo comenzar alguna tarea pero que abandonan rápidamente para comenzar otra que a su vez vuelven a dejar para comenzar otra. Aumenta cuando están en contacto con personas con las que no mantienen relaciones frecuentes y, al contrario, disminuye la actividad cuando están solos; es un problema de falta de atención, excesiva actividad, impulsividad cognitiva o una combinación de estos. Para diagnosticar este problema es imprescindible que esté fuera del rango normal para la edad y el desarrollo del niño. La hiperactividad puede darse a causa de factores biológicos y genéticos.

Para la detección de este trastorno debemos tener en cuenta unos síntomas de los cuales deben darse como mínimo 6 de ellos, los síntomas deben ser tan graves que causen dificultades significativas en muchos escenarios: no prestan atención, tienen errores por descuido y el trabajo escolar es sucio y desordenado, dificultades atencionales, parece no escuchar, tiene la mente como en otro sitio, no finaliza sus tareas, evita situaciones que exijan demasiada concentración, pierde objetos a menudo, se distrae con facilidad, son olvidadizos.

Trastornos emocionales

Bravo (1984) se refiere a los trastornos emocionales como “un fenómeno que esta interrelacionado con muchos otros trastornos como el carácter, la conducta y las dificultades de aprendizajes” (p. 29)

Las características que presentan son:

- Una inhabilidad de aprender que no puede explicarse por factores intelectuales, sensoriales o de la salud.
- Una inhabilidad de formar o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus pares y maestros.
- Conducta o sentimientos inapropiados bajo circunstancias normales.
- Un humor general de tristeza o depresión.
- Una tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con problemas personales o escolares.

Hasta el momento, las causas de los trastornos emocionales no han sido adecuadamente determinadas. Aunque algunas causas pueden incluir factores tales como la herencia, desórdenes mentales, dieta, presiones y el funcionamiento familiar, ningún estudio ha podido demostrar que alguno de estos factores sea la causa directa de los trastornos emocionales o del comportamiento.

Control atencional.

Según Reategui (1999) define a la atención como “un procesos discriminativo y complejo que acompaña todo el procesamiento cognitivo, además es el responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas” (p. 52)

La atención se entiende como el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica.

Para que estos mecanismos atencionales se pongan en marcha, se desarrollen adecuadamente y estén sometidos al control del sujeto, es necesario que utilicemos determinados pasos y/o procedimientos que reciben el nombre de estrategias atencionales. No todo el mundo tiene la misma capacidad para saber utilizar dichas estrategias de forma adecuada.

Existen diferencias individuales en nuestra capacidad para atender, las estrategias atencionales son aprendidas, no innatas, así pues, se pueden modificar y mejorar con la práctica y también posiblemente podemos desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el funcionamiento de los distintos mecanismos de atención, su mediatización y el control de éstos.

Esta auto modificación tiene el nombre de meta atención. Las estrategias destinadas a conocer y desarrollar mejor estos componentes se denominan estrategias meta atencionales.

Entonces, a la hora de definir la atención existen dos dimensiones al menos:

- La atención entendida como un mecanismo que activa determinadas operaciones o procesos de funcionamiento.
- La atención como una “habilidad” que se compone de una serie de estrategias encaminadas a la optimización del uso de dichos procesos.

1.2.2. Bases teóricas de comprensión de textos.

Lectura.

Navarro (2010) menciona que “leer es comprender un texto, es poder establecer comunicación con él, interactuar con el actor, preguntar, hallar respuestas, procesar, analizar, criticar, inferir y construir significado” (p. 57)

Montoya (2008) dice que “leer es buscar activamente el significado de un texto, en relación con las necesidades, intereses y propósitos de la lectura”.(p. 34)

Solé (2004) define a la lectura como “El proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos de su lectura.” (p. 12)

Cassany (2006) define a la lectura como “el significado de comprender. Leer es comprender el texto. Leamos como leamos, de prisa o despacio, siempre con el mismo ritmo, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vincula las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos.” (p. 197)

Esta manera de entender la lectura tiene diversas implicaciones que es necesario abordar de manera explícita: el lector es un sujeto activo que procesa y examina el texto a partir de sus conocimientos y su experiencia previa, la lectura siempre tiene un objetivo, el significado del texto lo construye el lector, hay un significado que el lector quiso imprimir en el texto, pero además de ellos entran en juego los conocimientos y la experiencia previa del lector, así como los objetivos que tienen al realizar la lectura, leer implica comprender la lengua escrita, la comprensión requiere del lector un proceso activo y permanente de predicción e inferencia y leer no es sólo decodificar. Pero para leer, es necesario manejar con soltura las habilidades de decodificación.

Los procesos de la lectura.

Velarde y Canales (2010, p. 110), dice que el proceso lector se puede clasificar en las siguientes etapas:

Decodificación lectora. Significa la traducción de la clave gráfica en fonémica, Las operaciones implicadas en la decodificación son, por un lado, los procesos perceptivos y la identificación de las letras, pues aquí se conectan el signo gráfico con las letras y por otro el acceso al léxico

donde se transforman los signos gráficos en fonemas y luego al significado.

Comprensión lectora. Es el proceso que permite entender el significado de la palabra, de una oración o de un texto leído. Según Navarro (2010; p. 58) la comprensión de un texto se presentan en dos niveles:

Primer nivel – representación textual

En este nivel es la meta-análisis del texto base. Está a la vez, incluye tres niveles: Microestructura, consiste en extraer del texto las ideas y las proposiciones y establecemos una relación de continuidad y lógica entre ellas; la macro estructura, consiste en extraer las ideas centrales para darle un significado global al texto. En este nivel se usan las macro reglas (supresión, generalización, supra ordenado e integración) y la superestructura, consiste en el análisis de la presentación formal del texto.

Segundo nivel – representación situacional

“Permite comprender la información escrita añadiendo a los textos una parte de los conocimientos previos el modelo del mundo que el propio texto presenta a través de su autora”. (Velarde y Canales 2010. P. 93). Estos aportes del lector se realizan en los tres niveles de representación textual.

Comprensión de la lectura.

Según Hernández (2005) dice que “la lectura como la interacción que un lector establece con un texto, es decir como un proceso interactivo entre el escritor y el lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado”. (p. 17).

La comprensión de textos implica reconstrucción personal de significados; construcción guiada tanto por los conocimientos previos, los objetivos, el contexto,

etc., como por las estrategias que pone en juego el lector durante todo el proceso de la lectura.

Solé (2004) señala que “la comprensión del texto puede ser múltiple y dependerá en última instancia del texto que se tiene delante así como de otras cuestiones que atañen al lector: el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente en la lectura”. (p. 203)

Canales (2007), “la comprensión de textos implica en sus niveles más profundos la construcción de un modelo mental, que está más allá de lo textualmente descrito”. (p. 92)

Gonzales F. (2004) “La comprensión se considera como un sistema dinámico complejo cuyo objetivo es el de elaborar y ensamblar diversas representaciones coherentes”. (p. 17).

En conclusión podemos definir a la comprensión lectora como un proceso cognoscitivo que reconstruye en la mente de lector la información transmitida por el autor del texto.

Importancia del dominio del vocabulario.

La riqueza de vocabulario es uno de los instrumentos más útiles al servicio de la comprensión lectora. Por ello se insiste tanto en que los alumnos que aprenden a leer lo hagan sobre textos cuyo vocabulario coincida con su nivel. Cuando un alumno de 10 años o más se inicia en el aprendizaje de un nuevo idioma, al poco tiempo su profesor le suele recomendar que lea textos en dicho idioma, para lo cual le aconseja libros que están clasificados por niveles de dificultad que irá leyendo a medida que avance su nivel de conocimiento del idioma.

En realidad, lo que diferencia de modo sustancial estos libros es el nivel de complejidad del vocabulario, así como de las estructuras sintácticas utilizadas en los mismos. Lo mismo podríamos decir de los libros de texto (aunque éstos no

siempre tornan en consideración este principio, lo cual es un grave error). Esta adaptación del vocabulario no es sino una manifestación de la importancia que se otorga al dominio del mismo en relación con el aprendizaje de la lectura.

Cooper (1986) recomienda que antes de comenzar cualquier sesión de trabajo de lectura, “hay que dedicar un tiempo al conocimiento del vocabulario que el alumno se va a encontrar: mostrando objetos o dibujos que representen el nombre o la acción a la que se refiere la palabra, poniendo contraejemplos, utilizando sinónimos y contrarios, realizando definiciones de distinto tipo, mediante clasificaciones de palabras” (p. 171). Esta enseñanza previa del vocabulario permite, tres objetivos bien delimitados que exponemos ampliados a continuación:

Constituye una ayuda para que los alumnos aprendan el significado de las palabras con las que van a iniciarse en la lectura o aquellas que serán relevantes dentro del texto en fases más avanzadas.

Constituye una ayuda para que los alumnos aprendan a pronunciar cualquier concepto clave que pueda causarles dificultades a través de la lectura, ya sea en sus fases iniciales cuando únicamente lea palabras o cuando se enfrente a frases o textos largos.

Constituye una ayuda para que los alumnos desarrollen una base de vocabulario inicial o una posterior amplia reserva de vocabulario significativo, que eventualmente deberá convertirse en vocabulario de reconocimiento rápido.

Según Tierney y Readence (1999, p. 210) el procedimiento que hay que seguir para trabajar el vocabulario puede ser:

Ofrecer una lista de vocabulario, cuya longitud dependerá del nivel en el que nos encontremos. Al principio pueden ser dos o tres palabras única mente. Es importante que el vocabulario esté contextualizado en relación con los alumnos y su currículo escolar.

Cuando superemos la fase de lectura de palabras y frases cortas, y estemos trabajando textos más largos,' nos centraremos en las palabras clave; es decir, en aquellas que son más significativas para la comprensión del texto, así como en las palabras nuevas.

Hablar sobre dichas palabras y su significado, con ejemplos diversos como hemos indicado antes. Aprovecharemos para trabajar las familias de palabras, así como, si se da el caso, los sinónimos y contrarios. Debemos dedicar. A ello todo el tiempo que sea necesario hasta estar seguro de que el alumno comprende el significado de la palabra.

Animar al alumno a que construya frases verbalmente con una de las palabras, o con varias, dependiendo del nivel: el profesor escribe las frases que propone el alumno y se analiza si el vocabulario está bien utilizado, los alumnos leen las frases escritas por el profesor y propuestas por los alumnos y que se consideran correctas en cuanto al uso del vocabulario: los alumnos generan nuevas frases y se leen. Los alumnos las auto evalúan, los niños más mayores pueden utilizar el diccionario para verificar el vocabulario.

Niveles de comprensión de textos.

Según Gonzales (2005; p. 63), los niveles de comprensión lectora, resalta que la extracción del significado a partir de un texto es un proceso gradual.

La comprensión literal. Este nivel de comprensión es una capacidad básica y que tiene que trabajarse con los estudiantes, porque le permitirá extrapolar los aprendizajes a niveles superiores, es importante este nivel para tener una comprensión óptima, en este nivel se reconoce todo aquello que esta explícito en el texto, una estrategias importante que pueden utilizar los docentes son: identificación de detalles, espacio, tiempo, personajes, significado de palabras y oraciones, sinónimos, antónimos, secuencias de ideas, entre otros.

A lo largo de todo este proceso de trabajo de la comprensión implícita, debemos tener en cuenta las dificultades con las que se va a encontrar el alumno y a las que debemos prestar especial atención en la programación de las actividades.

Según Camine, Silbert y Bameenui (1996: p. 295), las dificultades más importantes, aparte de la complejidad del texto que se da por supuesta, son:

El grado de literalidad del texto. Es evidente que los textos cuya información es en su totalidad explícita, y que por tanto no permiten deducir información implícita, presentan grados mayores de literalidad.

La longitud del texto. A mayor longitud de la frase o del pasaje mayor dificultad para el alumno debido a la mayor cantidad de información a la que debe prestar atención y recordar. Avanzaremos, pues, en el trabajo de frases y textos cada vez más largos a medida que el alumno se vaya afianzando en la comprensión literal de los mismos.

La comprensión inferencial. Este tipo de comprensión hace referencia a las informaciones implícitas al texto, así como a aquellas de carácter más hipotético.

Es un tipo de comprensión que no es especialmente importante en las primeras fases del aprendizaje de la lectura sino que precisamente entra en juego cuando se ha establecido una base sólida de comprensión literal. Resulta, pues, absurdo pretender trabajar la inferencia si previamente no hemos consolidado tanto el reconocimiento, como la literalidad y la secuencialidad. La inferencia también presenta diversos niveles de dificultad y la programación de las tareas debe tenerla en cuenta atendiendo a la información previa con la que cuenta el

sujeto, el grado de relevancia de la inferencia y la cantidad de elementos distractores que aparecen en el texto.

La inferencia debe trabajarse a diversos niveles: a partir de detalles sacar conclusiones; a partir de una serie de secuencias inferir otras; inferir comparaciones; inferir relaciones de causa-efecto; inferir estados de ánimo y rasgos de personalidad de los personajes; inferir resultados y finales de la historia.

En esta información implícita se han distinguido tradicionalmente dos tipos de actividades las relativas a la información textualmente implícita que es aquella que se deriva directamente del texto pero que para deducirla el alumno tiene que utilizar su bagaje de conocimientos, y a la implícita en la escritura pero no en el texto, que es aquella que no se deriva directamente del texto pero que puede deducirse si se utiliza el bagaje propio de conocimientos. (Bos y Vaughn, 1988; p. 128).

En definitiva, inferir mientras se lee equivale a pensar mientras se lee. En la medida en que realicemos actividades de inferencia según el alumno va leyendo el texto, lo acostumbraremos a asociar lectura con actividad indagatoria y reflexión.

Un aspecto relacionado con la comprensión inferencial es el de la complejidad estructural del texto. A medida que avanza en la lectura, el alumno se encuentra con textos cada vez más complejos en cuanto a la estructura sintáctica de las frases. Resulta, por tanto, imprescindible programar actividades encaminadas al dominio estructural sintáctico por medio de las cuales el docente explica a los alumnos el funcionamiento de cada una de estas estructuras. Por ejemplo: ¿cómo funcionan las conexiones entre oraciones subordinadas? (que, mientras que, sin embargo, etc.); ¿cómo funciona la voz pasiva?; ¿cómo funcionan los pronombres?, etc.

La comprensión crítica o de juicio.

Requiere que el alumno de respuestas que indiquen que ha hecho un juicio valorativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo o interno.

El proceso de la lectura.

La lectura es entendida como un proceso activo y constructivo; activo porque el lector a medida que lee va atendiendo la correcta pronunciación de lo escrito relacionando forma y significado; constructivo porque el lector elabora significados utilizando de un interactivo sus conocimientos anteriores, es decir estructura el lenguaje.

Al respecto Calderón (2007, p. 18) indica que los procesos de la lectura son:

El proceso semántico. Se refiere a acomodar lo asimilado o incorporar lo captado a la memoria, relacionando con los saberes previos existentes; sino será difícil la comprensión.

El proceso sintáctico. Solo relaciona las palabras según sus funciones, se asocian las palabras aisladas formando unidades mayores como frases, oraciones; pero no tienen en cuenta el significado.

El proceso perceptivo. Se capta los signos gráficos de la lectura. Se lleva a cabo las fijaciones y el ojo ve el texto escrito recogiendo la información y en breve tiempo va a la memoria.

El proceso léxico. Cada ser humano posee en el cerebro, un léxico visual de imágenes, formas, letras, así como un léxico auditivo, sonoro que interactúan con el sistema semántico.

Aspectos fundamentales para la comprensión lectora.

Inga (2005) citado por Calderón (2007, p. 19) se refiere a los aspectos puntuales para la comprensión lectora:

Concentración. Es el acto de realizar reflexiones profundas precisando en forma consciente la atención sobre el material determinado.

Usar la vista y la mente en forma coordinada. Sugiere tener una fijación ocular adecuada; así el cerebro capta las ideas e integra el aspecto físico y el cognitivo adecuadamente, al leer se forman imágenes que estimulan el pensamiento.

Leer idea por idea es conversar con el autor. Los textos están escritos en ideas por ideas y la mejor forma de entenderlos es conversando con el autor, en un texto un párrafo es una unidad de pensamiento.

Debemos despojarnos de nuestros prejuicios. En un proceso de comprensión lectora primero debemos captar el mensaje del autor sin anteponer nuestras creencias, opiniones y gustos.

Uso de connotaciones. Identifica los sentimientos y prejuicios del autor, las connotaciones significan palabras con doble idea, una de ellas se relaciona con lo emocional.

Las ambigüedades. Son las palabras que permiten diversas interpretaciones, según la connotación que el autor da las palabras.

Las dificultades en comprensión de textos.

Según Romero (2005) respecto a la lectura, menciona que:

La lectura es un proceso constructivo e inferencial en el cual el lector no se limita únicamente a hilvanar los significados de las

distintas palabras que componen el texto, sino que, a partir de sus conocimientos y experiencias previas, reconstruye el significado global del texto. Es posible, por tanto, distinguir al menos dos fases en la lectura: reconocimiento y comprensión lectora. Las habilidades de reconocimiento se aprenden en gran medida en la escuela; mientras que las habilidades de comprensión, merced a las experiencias previas de los lectores como hablantes y oyentes, están más desarrolladas. La comprensión del lenguaje escrito se ve favorecida por la comprensión del lenguaje oral.

Por ende los sujetos que tienen bajo rendimiento en las tareas de comprensión lectora presentan problemas en los procesos descendentes, de acceso al léxico y/o lexicales. Son sujetos que generalmente tienen una capacidad intelectual normal, no suelen presentar problemas sensoriales, neurológicos o emocionales graves y han recibido una enseñanza ordinaria. Por el contrario, su motivación hacia la lectura en general suele ser escasa, y el tiempo que dedican a leer es muy limitado.

Su status sociocultural en ocasiones suele ser bajo, caracterizándose por su lenguaje poco rico, con jergas muy diferentes al lenguaje de los libros escolares, inapropiadas pautas educativas parentales relativas al hábito lector, escasa exposición a la lectura (en casa y en el aula), actitudes y expectativas poco adaptativas acerca de la lectura y su utilidad, etc.

En cuanto a las características de ejecuciones en tareas de comprensión lectora, estos sujetos presentan una lectura apegada al texto, solo se preocupan por el reconocimiento de las unidades lingüísticas sin acceder al significado de lo que ellas transmiten. Se centran en la decodificación del texto y descuidan la comprensión. Presentan también problemas para construir un significado global o parcial sobre lo que han leído y carecen de conocimientos previos necesarios, para procesar los textos. Por lo general, son sujetos que no aprenden con la lectura, utilizan estrategias de listado y tienen, en definitiva, dificultades para construir un significado global sobre el texto y para ordenar la información textual.

Presentan un problema de procesamiento de la información textual, con sus consiguientes dificultades en memoria de trabajo.

Motivación y expectativas hacia la lectura.

La motivación hacia la tarea está estrechamente relacionada con otras variables, tales como las características de los textos, las atribuciones causales de éxito y fracaso, las expectativas de éxito y fracaso y la persistencia en la tarea, muy relacionado con las atribuciones a la tarea.

Se ha comprobado que cuando los textos son motivantes para los sujetos éstos presentan mejor disposición para entender lo que leen, y que todos los textos no son igual de motivantes para todos los sujetos. Por otra parte, las expectativas de las demandas de la tarea es otra variable que influye considerablemente en el sujeto, y éstas a su vez están sujetas a la forma en la que se le plantea al sujeto la tarea y de las experiencias previas que aquel tiene sobre ello. En general, los sujetos con dificultades de aprendizaje suelen presentar estos problemas de escasa motivación, expectativas negativas hacia la tarea y de baja persistencia hacia su realización, lo que dificulta o entorpece la enseñanza de la comprensión de textos.

Dimensiones de la comprensión de textos.

Identificación de letras.

La identificación de letras es el primer paso absolutamente necesario para poder leer un texto escrito, lo primero que se realiza es identificar las letras que componen las palabras. Cuando por alguna razón no podemos identificar las letras, por ejemplo cuando nos encontramos con un texto escrito a mano de manera poco legible o porque la tinta está parcialmente borrada, en ese caso somos incapaces de leer el texto que tenemos frente a nosotros.

Durante el aprendizaje de la lectura, los niños tienen que formar representaciones en su memoria de todas las letras, tanto las minúsculas como las mayúsculas, e incluso de los distintos tipos de escritura. Generalmente las

vocales son las más sencillas de recordar, seguidas de las consonantes más familiares, llámese la m, t, p, entre otras; las que presentan mayores dificultades suelen producirse con las letras menos frecuentes como por ejemplo la w, k, x entre otras y también con las que comparten rasgos visuales como la b, p, d, q entre otras.

Para asegurarse que el niño no tendrá problemas en el aprendizaje de la lectura, debemos cerciorarnos que el niño reconozca las palabras todas las letras del alfabeto y además las debe reconocer de una manera rápida sin titubeos, tanto cuando se presentan aisladas como formando parte de las palabras.

Procesos léxicos.

Este proceso también llamado reconocimiento de palabras. La identificación de las letras es un proceso necesario para poder leer, pero no suficiente. En general podemos identificar las letras de un texto escrito en algún idioma alfabético que no conocemos; sin que por ello entendamos nada de lo que allí se exprese. Reconocer una palabra significa descifrar el significado que ese grupo de letras representa.

Actualmente la mayoría de los autores que estudian este tema, están de acuerdo que existen dos procedimientos distintos para reconocer y leer palabras: uno es mediante la vía léxica, conectando la forma ortográfica de la palabra con la representación interna de esa palabra y con su significado. Si además de comprender la palabra se quiere leer en voz alta hay que activar la pronunciación de la palabra y articular los fonemas que la componen. El otro procedimiento es por medio de la vía subléxica, transformando cada letra o grafema en su correspondiente sonido o fonema y articulando esos fonemas. A partir de los fonemas se llega al significado mediante el lenguaje oral, identificando los fonemas y reconocimiento la palabra tal como sucede cuando escuchamos la palabra. Por otro lado los niños que solo han desarrollado la vía subléxica tienen que pronunciar los fonemas en voz alta para entender las palabras, posteriormente van interiorizando la pronunciación y ya no necesitan escucharla externamente: les sirve la pronunciación interior. Esa evolución del habla externa

a interna se observa bien en las clases de lectura con los niños pequeños, ya que en principio se les oye pronunciar las palabras, después se va reduciendo a un zumbido que va disminuyendo hasta que desaparece totalmente. A veces se pueden observar los movimientos de labios de algunos lectores cuando leen silenciosamente, señal inequívoca de que están transformando las letras en sonidos.

Procesos Sintácticos.

Las palabras aisladas permiten activar los significados almacenados en la memoria, por ejemplo: lobo, barranco, perro, entre otros, pero no transmiten mensajes. Para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que esas palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración. Por ello el acto de leer no se reduce a reconocer las palabras escritas sino que requiere además averiguar cómo se organizan las palabras dentro de la oración y que papel gramatical juegan. Para conocer el papel de las palabras en la oración contamos con una serie de estrategias de procesamiento sintáctico.

Una de las estrategias más utilizadas para señalar los papeles correspondientes a cada palabra consiste en aplicar de manera sucesiva las funciones de sujeto – acción – objeto a las secuencias sustantivo – verbo – sustantivo. De esta manera, se asigna al primer sustantivo el papel del sujeto y al segundo el de objeto de la oración expresada por el verbo. Esta estrategia es de hecho tan común que cuando se cambian los papeles de esta secuencia, bien porque la oración está en forma pasiva, bien porque se introducen algunas palabras funcionales que invierten el orden de la acción aumentan enormemente las dificultades de procesamiento. Con estas oraciones que no siguen el orden canónico los niños cometen muchos más errores de interpretación.

Otra ayuda importante en la determinación de los papeles son los signos de puntuación. En el lenguaje oral el procesamiento sintáctico se vale en gran medida los rasgos prosódicos que produce el hablante: entonces, pausas, etc. En el lenguaje escrito la manera de representar los rasgos prosódicos son los signos de puntuación. En la enseñanza de la lectura no se suele prestar mucha atención

a los signos de puntuación y sin embargo son fundamentales para la comprensión, ya que un lector que no respete los signos de puntuación no podrá determinar los papeles sintácticos de las palabras y en consecuencia no entenderá nada de lo que lee.

Procesos semánticos.

Una vez asignados los papeles sintácticos comienzan los últimos procesos de extracción del mensaje del texto e integración de ese mensaje junto con el reto de conocimientos almacenados en la memoria para su posterior uso. Solo cuando la información se ha integrado en la memoria y pasa a formar parte de los conocimientos del lector se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión, en consecuencia, se puede decir que los llamados procesos semánticos están formados por mal menos tres sub procesos: los responsables de extraer el significado del texto, los encargados de integrar ese significado en la memoria y finalmente los responsables del aspecto constructivo o inferencial.

La extracción del significado, se realiza a partir de las estructuras sintácticas y básicamente consisten en asignar los papeles de agente de la acción, objetivo de la acción, lugar donde ocurre la acción, tiempo, etc. En definitiva se trata de responder a las preguntas básicas de un texto.

La integración a la memoria, aunque no tenemos dificultades para entender oraciones comunes, es importante saber que estas oraciones no aparecen aisladas, sino que forman parte de un contexto en el que discurre la acción y que le da sentido a la oración. Normalmente no nos encontramos con oraciones aisladas, sino que ha habido una explicación previas y sobre todo a habido activación de conocimientos relativos o previos a esa situación. Estos conocimientos permiten entender el mensaje que transmite la oración y al mismo tiempo, se enriquecen con esa nueva información. Las frases aisladas duran poco en nuestra memoria precisamente porque no se integran en nuestros conocimientos y porque no activan informaciones previas. A veces los niños tienen que entender pequeños textos que realmente no integran en la información almacenada en su memoria, porque no activan o no disponen de conocimientos

relacionados, y como consecuencia se olvidan muy pronto. Cuando además de extraer el significado de un texto se integra en la memoria, el recuerdo de ese significado dura mucho más.

1.3. Justificación

La investigación titulada: déficit de atención y comprensión de textos en estudiantes del tercer grado de Primaria del distrito de San Martín de Porres - 2016, se justifica ampliamente porque es un problema latente en las instituciones educativas que perjudica el proceso de construcción de conocimientos de los aprendizajes de los niños y niñas y que a la vez causa preocupación en los docentes debido a que se les hace muy difícil mantener la atención de los niños y niñas durante las sesiones de clase diarias, y porque también este problema es el causante del deficiente rendimiento escolar y el logro de aprendizajes en las diversas áreas de estudio que comprende la educación Primaria.

Por otro lado la presente investigación se justifica también ampliamente porque pretende realizar los siguientes aportes:

En el aspecto teórico, proporcionar datos e información actualizada y detallada que se sustente en el análisis de los resultados obtenidos de la investigación sobre los trastornos de déficit de atención y los niveles de comprensión de lectura con el propósito de mejorar esta problemática presente en la institución educativa.

En el aspecto psicológico, pretende dar a conocer los niveles de atención que presentan los niños y niñas del tercer grado de educación primaria, con bajo rendimiento escolar que conforman una muestra significativa y generalizarla con la población. Asimismo, a partir de los datos obtenidos se pueden construir tablas relacionadas a los niveles de atención, en una realidad mucho más cercana a nuestro contexto.

En el aspecto pedagógico, es importante reconocer los niveles y evolución de la atención en los educandos, ya que estos influyen en el óptimo aprendizaje

así como en el conocimiento de las características etarias que estos presentan en relación a esta variable tan importante en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Con respecto al aporte social se pretende trabajar con los niños y niñas que presentan este problema dándoles apoyo psicopedagógico y a los padres de familia concientizándolos sobre esta problemática para que puedan contribuir a la mejora de los niveles de comprensión de lectura de sus hijos, a los docentes para que puedan tener conocimiento del tratamiento y del uso de estrategias para el mejor aprendizaje de sus alumnos.

1.4. Problema

1.4.1. Problema General.

¿Qué relación existe entre el déficit de atención y la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?

1.4.2. Problemas Específicos.

Problema específico 1:

¿Qué relación existe entre el déficit de atención y la identificación de letras en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?

Problema específico 2:

¿Qué relación existe entre el déficit de atención y los procesos sintácticos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?

Problema específico 3:

¿Qué relación existe entre el déficit de atención y los procesos semánticos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?

Problema específico 4:

¿Qué relación existe entre el déficit de atención y los procesos léxicos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?

1.5. Hipótesis

1.5.1. General.

El déficit de atención presenta una relación positiva con la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.

1.5.2. Específicos.

Hipótesis específico 1:

El déficit de atención presenta una relación positiva con la identificación de letras de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Hipótesis específico 2:

Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos sintácticos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Hipótesis específico 3:

Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos semánticos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Hipótesis específico 4:

Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos léxicos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general.

Determinar la relación entre el déficit de atención y la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres 2016.

1.6.2. Objetivos específicos.

Objetivo específico 1:

Determinar la relación entre el déficit de atención y la identificación de letras en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Objetivo específico 2:

Determinar la relación entre el déficit de atención y los procesos sintácticos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Objetivo específico 3:

Determinar la relación entre el déficit de atención y los procesos semánticos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Objetivo específico 4:

Determinar la relación entre el déficit de atención y los procesos léxicos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.

II. Marco metodológico

1.4. Variables.

Definición conceptual de las variables:

Déficit de atención.

“El déficit de atención es la carencia de la capacidad de concentrarse en una sola cosa; la carencia en la selección y le mantenimiento de atención y las consecuencias que esta actitud puede acarrear a nivel psicológico; es decir se trata de personas que presentan dificultades para permanecer quieta, actúa sin pensar primero o en algunos casos empieza a hacer algo pero generalmente nunca lo termina, entre otras circunstancias”. (Pérez, 2008; p. 104)

Comprensión de textos:

“La comprensión de lectura es entendida como un proceso interactivo entre el escritor y el lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado, significado que en modo alguno puede considerarse como absoluto y que se encuentra influido, tal como afirman las teorías interactivas y transaccionales de la Lectura, por el lector, el texto y los factores contextuales. (Arias, 2012; p. 12)

1.5. Operacionalización de variables

Déficit de atención.

La variable déficit de atención abarca las dimensiones de: impulsividad, hiperactividad, trastornos emocionales y control atencional.

Tabla 1. Operacionalización de la variable déficit de atención

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valor	Niveles y rangos
Impulsividad	Es impulsivo, grita, mal genio, golpea a sus compañeros, no se da cuenta de sus actos.	1, 2, 3, 4, 5,		Déficit Atención Alto: 40 a mas Medio:20 a 39 Bajo: 0 al 19
		6, 7, 8, 9,		
Hiperactividad	Excesiva inquietud motora, intranquilo, se frustra fácilmente,	10, 11, 12,		Impulsividad Alto: 11 a mas Medio:6 a 10 Bajo: 0 al 5
		13, 14, 15.		
Trastornos emocionales	Contesta, discute, en renegón, es intolerante, no sigue parámetros de conducta.	16, 17, 18,	Correcto (1) Incorrecto (0)	Hiperactividad Alto: 11 a mas Medio:6 a 10 Bajo: 0 al 5
		19, 20, 21,		
Control atencional	No sigue las reglas de conducta, no presta atención, se inquieta fácilmente, no puede estar quieto.	22, 23, 24,		Trastornos Alto: 11 a mas Medio:6 a 10 Bajo: 0 al 5
		25, 26, 27,		
		28, 29, 30.		Control atencional Alto: 11 a mas Medio:6 a 10 Bajo: 0 al 5
		31, 32, 33,		
		34, 35, 36,		
		37, 38, 39,		
		40, 41, 42,		
		43, 44, 45		
		46, 47, 48,		
		49, 50, 51,		
		52, 53, 54,		
		55, 56, 57,		
		58, 59, 60		

Comprensión de textos:

La variable comprensión de textos abarca las dimensiones de: identificación de letras, procesos sintácticos, procesos semánticos y proceso léxicos.

Tabla 2. Operacionalización de la variable comprensión de textos.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	escala de valor	Niveles y rangos
Identificación de letras	Letras sueltas, forma de letras, sistema de letras en el alfabeto.	Del 1 al 20		Alto: 151 a mas Medio:75 a 150 Bajo: 0 al 74
Procesos léxicos	Oraciones simples, frases aisladas, párrafo simple, texto simple.	Del 1 al 150		Identificación Alto: 15 a mas Medio:7 a 14 Bajo: 0 al 6
Procesos sintácticos	Pequeñas oraciones, función de las partes de la oración.	Del 1 al 26	Correcto (1) Incorrecto (0)	Procesos léxicos Alto: 101 a mas Medio:51 a 100 Bajo: 0 al 50
Procesos Semánticos	Párrafo, significado de las palabras, significados del contexto de la oración.	Del 1 al 28		Procesos sintácticos Alto: 19 a mas Medio:9 a 18 Bajo: 0 al 8
				Procesos semánticos Alto: 19 a mas Medio:10 a 18 Bajo: 0 al 9

1.6. Metodología

La presente investigación se realizó mediante la aplicación del método hipotético deductivo.

Los estudios descriptivos tienen por objetivo especificar las propiedades, las características y los perfiles de los objetivo de análisis; es decir únicamente pretenden recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables, su objetivo es

ver como se relacionan dichas variables”. (Hernández, Fernández y Baptista 2010; p. 153)

1.7. Tipos de estudio

La presente investigación es de tipo básica, porque parte de un marco teórico y permanece en él, su finalidad es formular nuevas teorías o mejorar las ya existentes.

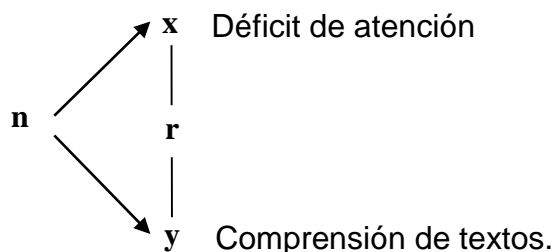
Al respecto, Sánchez (2002), dice

...”Es aquella que trata de responder a los problemas teóricos o sustantivos o específicos, en tal sentido, está orientada, a describir, explicar, o predecir la realidad, con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permitan organizar una teoría científica; en este sentido, podemos afirmar que la investigación sustantiva al perseguir la verdad nos encamina hacia la investigación básica o pura, tiene dos niveles: descriptiva o explicativa”. (p. 84)

1.8. Diseño.

La siguiente investigación está enmarcada dentro del diseño descriptivo correlacional.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) dice: “este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre dos, tres, cuatro o más variables (...) para evaluar el grado de asociación entre las variables, se mide cada una de éstas, luego se cuantifican, analizan y establecer las vinculaciones, sustentadas en hipótesis sometidas a pruebas” (p. 154)



Dónde:

n = Muestra

r = Correlación

1.9. Población, muestra y muestreo

La población total objeto de nuestro estudio estará constituida por los 1000 estudiantes del tercer grado de Educación Primaria matriculados en las Instituciones Educativas públicas de San Martín de Porres - Lima, 2016.

Muestra. La muestra estará conformada por 245 alumnos de tercer grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres - Lima, 2016, siendo esta una muestra representativa que nos permitirá generalizar los resultados obtenidos, para la población donde se realizará la investigación.

Criterios de selección. La muestra se seleccionó mediante la técnica de muestreo aleatorio y por afijación proporcional. Para la estimación del tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula.

$$n = \frac{N * G^2(P * Q)}{E^2(N - 1) + G^2(P * Q)}$$

Donde:

N = Población Total

n = Tamaño de la muestra.

G = Nivel de confianza (que es 95%, equivalente a 1,96)

E = Margen de error (que es de un 5%, equivalente a 0.05)

P = Valor esperado del universo (50% del universo, equivalente a 0.5)

Q = Valor esperado del universo (50% del universo, equivalente a 0.5)

Para el caso de la investigación, se calcula de la siguiente manera:

$$n = (1000) (1.96)^2(0.5*0.5) / (1000-1) (0.05)^2+ (1.96)^2(0.5*0.5)$$

$$n = (1000) (3.8416) (0.25) / (999) (0.0025) + (3.8416) (0.25)$$

$$n = 960.4 / 3.4579$$

$$n = 244.7408 \approx 245$$

$$n = 245$$

1.10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas. En el estudio se utilizaron diferentes técnicas como el análisis bibliográfico, las cuales fueron aplicadas durante todo el proceso de investigación, así como el fichaje, que se utilizó en la recolección de información primaria y secundaria con propósitos de redacción del marco teórico, también se utilizó la encuesta que se tomó como la principal fuente de recopilación de datos.

Instrumentos. Para los fines de esta investigación es necesaria la utilización de dos instrumentos de medición, una para evaluar el déficit de atención y otra para evaluar la comprensión de textos de los estudiantes que conforman la muestra.

En el caso de la investigación, no se utilizó ninguna técnica en su elaboración puesto que se utilizaron dos instrumentos que ya tenían validez de constructo y confiabilidad de resultados. Los instrumentos utilizados se detallan a continuación:

Para evaluar la variable déficit de atención se utilizó el instrumento CARAS – test de percepción de diferencias, propuesto por L.L. Thurstone y M Yela y para evaluar la variable comprensión de textos se utilizó la prueba PROLEC, - propuesto por Fernando Cueto, Blanca Rodríguez Elvira Ruano y David Arribas.

Caras – test de percepción de diferencias

Ficha Técnica

Nombre	: Test de percepción de diferencias - CARAS
Autor	: L. L. Thurstone y M. Yela
Año	: 1997
Adaptación al español	: M. Yela
Administración	: Individual y colectiva
Duración	: tres minutos
Aplicación	: De seis a siete años en adelante, sobre todo a niveles bajos de cultura, incluso analfabetos

Significación : Evaluación de la aptitud para percibir, rápida, correctamente, semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenada.

Tipificación : Baremos de escolares (varones y mujeres) y de profesionales (varones y mujeres)

Características psicométricas del test de percepción de diferencias CARAS.

Fiabilidad. La Fiabilidad es un estadístico que indica la precisión o estabilidad de los resultados, señala la cuanta en que la medidas de la prueba están libres de errores causales.

Tabla 3. *Estudios de fiabilidad*

Muestra	Procedimiento	N	Media	D.L.	Rxx
1°	Test – retest	200	36.02	8,64	0.60
2°	Dos mitades	225	39.30	8,50	0.94
3°	Dos mitades	126	-	-	0.97

Validez. La utilidad es una prueba depende, en definitiva, del grado en que sirve para predecir el posterior éxito en determinadas actividades, así como de su significado teórica, demostrada por sus correlaciones con criterios diversos. La batería compuesta por caras. Escala de Alexandra Mac Quarrie y la prueba de coordinación visomotora con una correlación de 0.69 con el mismo criterio.

PROLEC – batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria.

Ficha Técnica

Nombre:	PROLEC
Autor:	Fernando Cueto, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano
Procedencia:	TEA Ediciones – S.A.
Administración:	Individual
Duración:	Si tiempo pre fijado
Edades de aplicación:	Niños en edades de Primero, segundo, tercero y cuarto grado de Educación primaria.
Significación:	Evaluación de los procesos lectores.
Tipificación	Baremos en puntuaciones centiles de cada prueba y del conjunto de la batería, para cada curso

Características psicométricas del PROLEC

Fiabilidad. Para calcular la fiabilidad en el PROLEC ha sido estudiada desde dos acercamientos. Por un lado, desde la clásica perspectiva de la consistencia interna, operativizada mediante el coeficientes alfa de Cronbach, por otro lado, se ha estudiado la precisión de las tareas en su mismas mediante un modelo de Rasch de un parámetro.

El valor Palpa que hemos obtenido para esta prueba es de 0,92, lo que indica que posee una buena consistencia interna.

Validez. Las puntuaciones las correlacionamos con los obtenidos en cada una de las pruebas y con la puntuación total de cada niño y tal como se puede ver, todas son significativas a un nivel de 0.001. La variable que obtiene la más alta correlación en la puntuación total obtenida por la sus de las puntuaciones de todas las tareas.

1.11. Métodos de análisis de datos

La aplicación de los instrumentos para la recolección de datos de las variables de estudio, mediante las técnicas adecuadas y expuestas, recurriendo a los informantes o fuentes también ya indicadas, se incorporaron al programa computarizado Excel y SPSS y con ello se elaboraron informaciones como cuadros con precisiones porcentuales estableciendo las correlaciones que se propuso obtener en los objetivos de la investigación.

Para el análisis de datos encontrados, se tuvo en cuenta las siguientes etapas:

Revisión de datos. Se examinó en forma analítica y crítica cada uno de los ítems considerados en los instrumentos utilizados a fin de comprobar la integridad de sus respuestas.

Procesamiento de los datos. Se elaboró la base de datos utilizando el programa estadístico SPSS versión 19.0 y se registró los datos procedentes de los instrumentos.

Organización y presentación de los datos. La información se presenta en cuadros unidimensionales y bidimensionales, organizados con el paquete estadístico SPSS y el programa Microsoft Excel XP se elaboró los cuadros unidimensionales y bidimensionales, con sus respectivos gráficos, en los casos necesarios, según lo establecido en los objetivos de la investigación.

Análisis descriptivo. Los cuadros simples y compuestos se determinaron mediante los análisis de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central.

Análisis inferencial. En el tratamiento estadístico se utilizó la estadística r de Spearman permitiendo establecer la relación entre dos variables de estudio, se

construyó categorías para las variables para poder determinar los objetivos de la investigación.

Para la prueba de hipótesis se utilizó el estadístico de correlación de R de Pearson por tratarse de dos variables cualitativas ordinales.

Prueba de correlación. La prueba de correlación se determina mediante el coeficiente de correlación de R de Spearman. El estadístico p viene dado por la expresión:

$$r = \frac{\sum XY - \frac{\sum X \sum Y}{N}}{\sqrt{\left(\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}\right) \left(\sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{N}\right)}}$$

Se hizo uso del Software estadístico SPSS en su versión 23,0, para hallar la las frecuencias descriptivas, y la prueba de r de Pearson, con la finalidad de analizar la relación entre el déficit de atención y comprensión de textos en los estudiantes de tercer grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.

Para el análisis de los datos en el instrumento de CARAS y PROLEC, se propone un baremo de análisis de acuerdo a las puntuaciones establecidas en el instrumento siguiendo las consideraciones teóricas de Amón (1998) en análisis estadístico para variables ordinales para convertir en categorías de análisis entre el déficit de atención y la comprensión de textos en los niños de tercer grado de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Martín de Porres.

III. Resultados

3.1. Resultados descriptivos.

3.1.1. Resultados de la variable déficit de atención.

Tabla 4. Distribución de frecuencia de la variable déficit de atención en los estudiantes de tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Publicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Estadios del déficit de atención	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	91	37,14
Medio	89	36,33
Alto	65	26,53
Total	245	100%

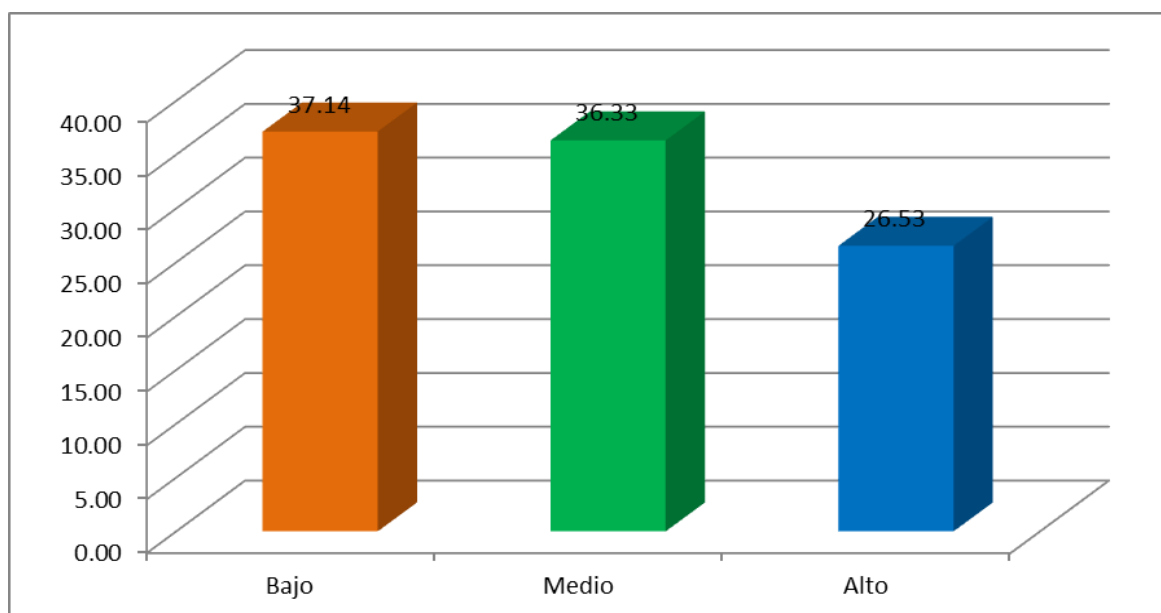


Figura 1. Déficit de atención en los estudiantes de tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Publicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Interpretación

En la tabla 4 y figura 1, se aprecia que un 37,14% de los niños presenta un nivel bajo de atención; un significativo 36,33% presenta un nivel medio en sus niveles de atención y solo un reducido 26,53% presenta un nivel alto de déficit de atención.

Dichos resultados permiten inferir que los niños en gran medida presentan niveles bajos de déficit de atención, sin embargo, un porcentaje significativo presenta altos niveles de déficit de atención, por lo que presentan dificultades de

la comprensión de los textos que lee, esto implica que los docentes no se preocupan por los factores que se necesitan para tener una buena comprensión de textos, por ello los niños necesitan leer varias veces los textos para poder comprender su significado.

Es necesario mencionar que el instrumento caras, test de percepción de diferencias, presenta puntajes total, más no parciales, decir no presenta dimensiones en su estructura sino como un todo.

3.1.2. Resultados según la dimensiones de la variable comprensión de textos.

Tabla 5. Distribución de frecuencia de la variable comprensión de textos en los estudiantes de tercer grado de Primaria en las Instituciones Educativas públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Criterios de la comprensión de textos	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	93	37,96
Medio	55	22,45
Alto	97	39,59
Total	245	100,0

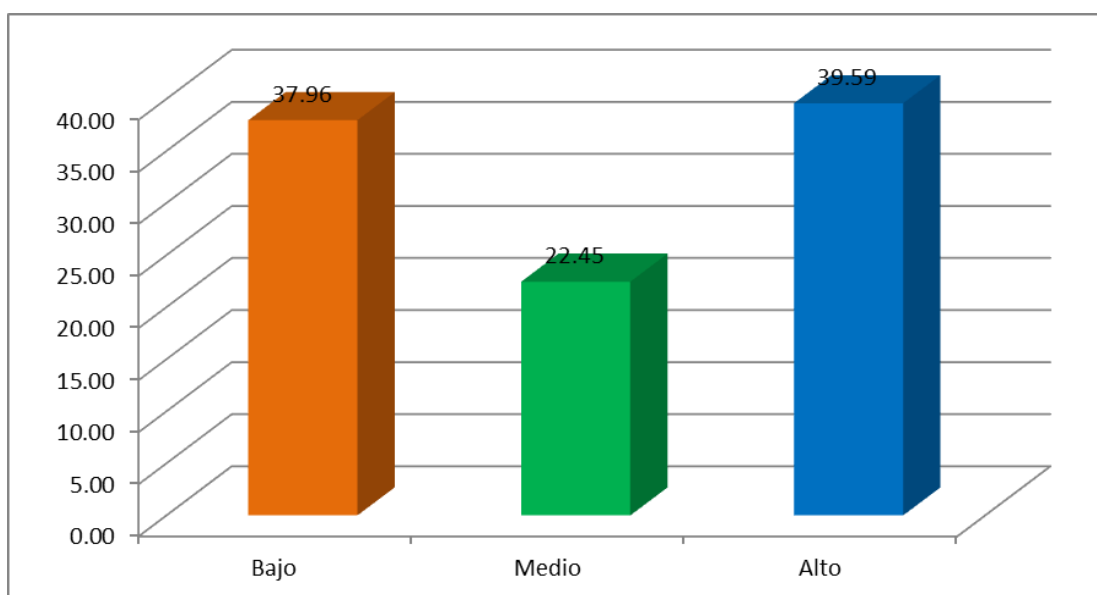


Figura 2. Comprensión de textos en los estudiantes de tercer grado de Primaria en las Instituciones Educativas públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Interpretación.

En la tabla 5 y figura 2, se aprecia que un 39.59% de los niños presenta un alto nivel de comprensión de textos; sin embargo un porcentaje muy equivalente, 37.96% de niños presentan un nivel bajo en los niveles de comprensión de los textos que lee; un significativo 22.45% presenta un nivel medio en la comprensión de textos.

Dichos resultados permiten se observa que los porcentajes tanto del desarrollo alto como medio son muy equivalente, esto implica que la preocupación por los docentes por el desarrollo de la lectoescritura es casi nula en algunos casos, porque no se preocupan por buscar estrategias que ayuden a los niños a mejorar los niveles de aprendizaje de lectoescritura.

Tabla 6. Distribución de frecuencia de la dimensión identificación de letras en los estudiantes de tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Publicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Criterios de la identificación de letras	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	81	33,06
Medio	107	43,67
Alto	57	23,27
Total	245	100,0

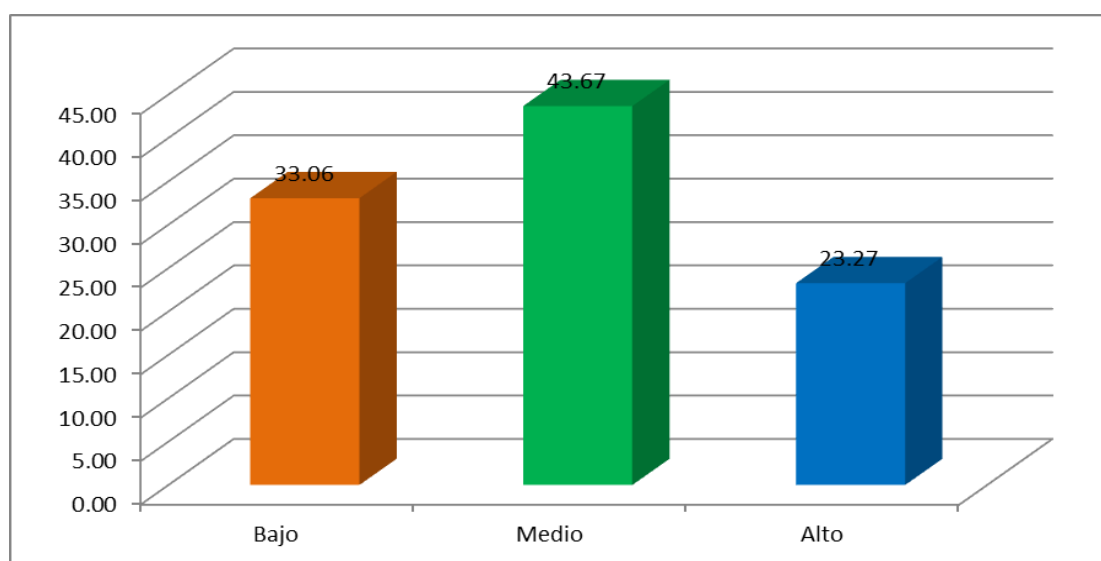


Figura 3. Dimensión identificación de letras en los estudiantes de tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Publicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Interpretación

En la tabla 6 y figura 3, se aprecia que un 43.67% de los niños presenta un nivel medio en la comprensión de textos en la dimensión de identificación de letras; un significativo 33.06% de los niños presenta un nivel bajo y un 23.27% presenta un nivel alto en esta dimensión de la comprensión de textos.

Dichos resultados permiten inferir que un gran porcentaje de niños presentan dificultades en su comprensión de textos en la dimensión de identificación de letras, es decir los niños presentan dificultades al identificar las letras al momento de leer, es decir confunden las letras que presentan similares estructuras en su escritura.

Tabla 7. Distribución de frecuencia de la dimensión procesos sintácticos en los estudiantes de tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Publicas del distrito de San Martin de Porres - 2016.

Criterios de los procesos sintácticos	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	131	53,47
Medio	22	8,98
Alto	92	37,55
Total	245	100,0

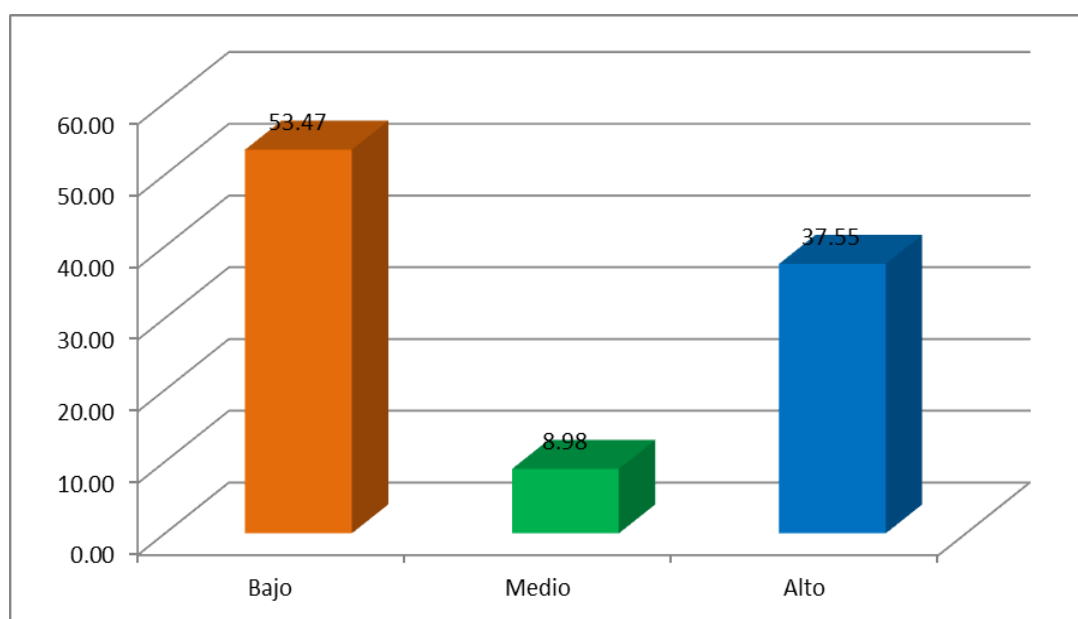


Figura 4. Dimensión procesos sintácticos en los estudiantes de tercer grado de primaria en las Instituciones Educativas Publicas del distrito de San Martin de Porres - 2016.

Interpretación.

En la tabla 7 y figura 4, se aprecia que un 53.47% de los niños presenta un nivel bajo en sus niveles de comprensión de textos en la dimensión de procesos sintácticos; un 37.55% de los niños presenta un nivel alto y un 8.98% presenta un nivel medio en esta dimensión de su proceso de comprensión de textos.

Dichos resultados permiten inferir que los niños presentan serias dificultades en su reconocimiento de los procesos sintácticos, es decir los niños y niñas no comprenden la función que cumplen las palabras dentro de la oración, dificultando la comprensión de texto en la estructura de la palabra.

Tabla 8. Distribución de frecuencia de la dimensión procesos semánticos en los estudiantes de tercer grado de primaria en las instituciones educativas públicas del distrito de san Martín de Porres - 2016.

Criterios de los procesos semánticos	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	134	54,69
Medio	15	6,12
Alto	96	39,18
Total	245	100,0

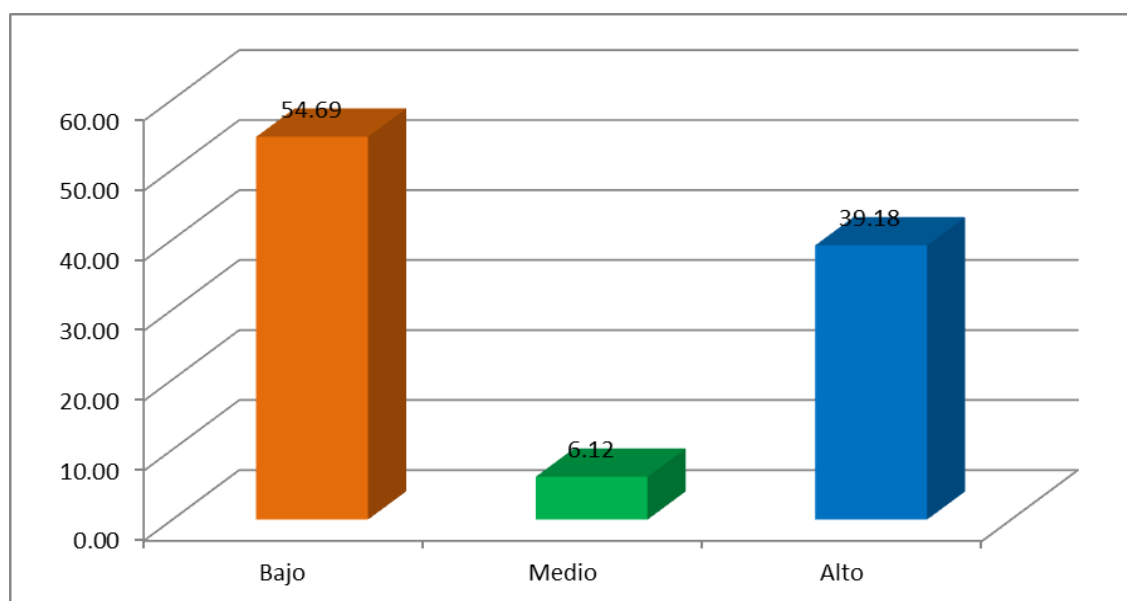


Figura 5. Dimensión procesos semánticos en los estudiantes de tercer grado de primaria en las instituciones educativas públicas del distrito de san Martín de Porres - 2016.

Interpretación.

En la tabla 8 y figura 5, se aprecia que un 54.69% de los niños presenta un nivel bajo en los niveles de la comprensión de textos, en la dimensión de procesos semánticos; un significativo 39,18% de los niños presenta un nivel alto y un 6.12% presenta un nivel medio de la comprensión de textos en esta dimensión.

Dichos resultados permiten inferir que una gran porcentaje de niños y niñas presentan serias dificultades para comprender el significado de las palabras dentro de la oración y por ende no comprenden oraciones largas o compuestas dentro de un texto, se observa ademas que los docentes no innovan en sus estrategias para la enseñanza de la comprensión del significado de las palabras dentro de la oración.

Tabla 9. Distribución de frecuencia de la dimensión procesos léxicos en los estudiantes de tercer grado de primaria en las instituciones educativas públicas del distrito de san Martin de Porres - 2016.

Criterios de los procesos léxicos	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	61	24,90
Medio	94	38,37
Alto	90	36,73
Total	245	100,0

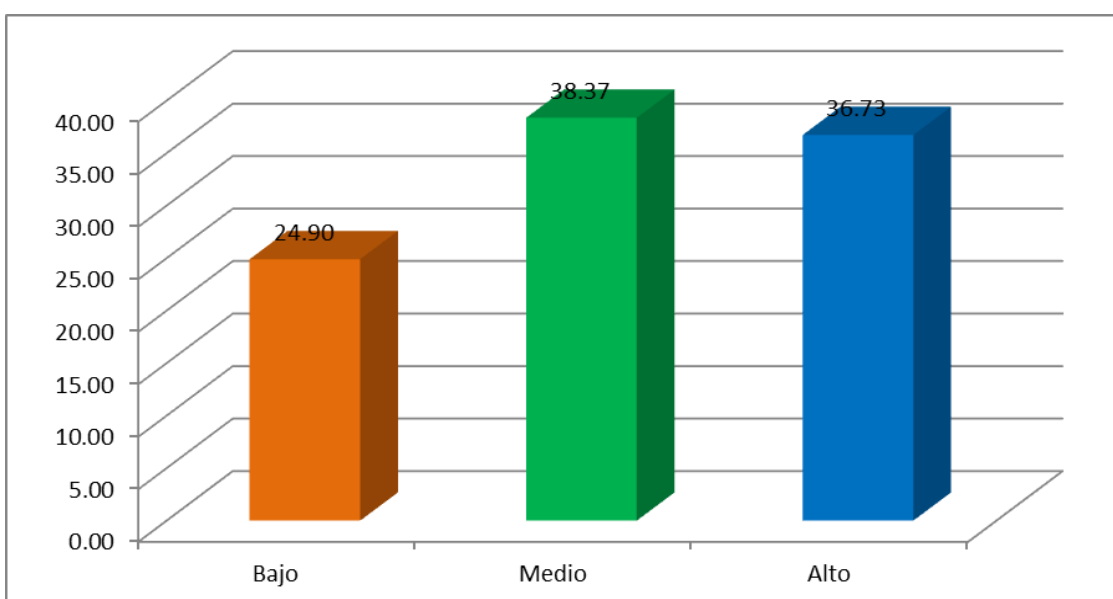


Figura 6. *Dimensión procesos léxicos en los estudiantes de tercer grado de primaria en las instituciones educativas públicas del distrito de san Martín de Porres - 2016.*

En la tabla 9 y figura 6, se aprecia que un gran porcentaje 38.31% de los niños presenta un nivel medio en la comprensión de textos en la dimensión de procesos léxicos; un significativo 36.73% de los niños presenta un nivel alto y un 24.90% presenta un nivel bajo en la comprensión de lo que leen en lo que respecta a la dimensión explicada.

Dichos resultados permiten inferir que los niños y niñas presentan algunas dificultades para comprender lo que leen en la dimensión de los procesos léxicos, es decir los niños en muchos casos, no conocen el significado de las palabras que componen el texto, es hace más dificultoso la comprensión de un contexto más complejo como son las estructuras largas, llámese frases y párrafos.

3.2. Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis del coeficiente de correlación mide la intensidad de la relación entre las variables de investigación.

En el tratamiento estadístico se usará la estadística Rho de Spearman permitiendo demostrar la relación entre dos variables.

Prueba de hipótesis general

Ho. El déficit de atención no presenta una relación positiva con la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.

Hi. El déficit de atención presenta una relación positiva con la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.

Tabla 10. Prueba de hipótesis general.

			Déficit de atención	Comprensión de textos
Rho de Spearman	Déficit de atención	Coeficiente de correlación	1,000	,789**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	245	245
	Comprensión de textos	Coeficiente de correlación	,789**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	245	245

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación

Los resultados obtenidos con la aplicación de la Rho de Spearman y que se encuentran expresados en la Tabla 10, nos indican la existencia de relaciones significativas en el nivel 0,01 (2 colas) entre las variables en estudio (Rho = 0.789**). Estos resultados nos permiten dar por aceptada la hipótesis general de investigación.

Prueba de hipótesis específicas 1.

Ho. No existen relaciones positivas entre el déficit de atención y la identificación de letras de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Hi. Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y la identificación de letras de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.

Tabla 11. Prueba de hipótesis específica 1

			Déficit de atención	Identificación de letras
Rho de Spearman	Déficit de atención	Coeficiente de correlación	1,000	,687**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	245	245
	Identificación de letras	Coeficiente de correlación	,687**	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		245	245	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la rho de Spearman y que se encuentran expresados en la Tabla 11, nos indican la existencia de relaciones significativas en el nivel 0,01 (2 colas) entre las variables en estudio (Rho = 0.687**). Estos resultados nos permiten dar por aceptada la hipótesis específica 1 de investigación.

Prueba de hipótesis específicas 2.

Ho. No existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos sintácticos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Hi. Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos sintácticos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Tabla 12. Prueba de hipótesis específica 2

			Déficit de atención	Procesos sintácticos
Rho de Spearman	Déficit de atención	Coeficiente de correlación	1,000	,784**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	245	245
	Procesos sintácticos	Coeficiente de correlación	,784**	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		245	245	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la Rho de Spearman y que se encuentran expresados en la Tabla 12, nos indican la existencia de relaciones significativas en el nivel 0,01 (2 colas) entre las variables en estudio (Rho = 0.784**). Estos resultados nos permiten dar por aceptada la hipótesis específica 2 de investigación.

Prueba de hipótesis específicas 3.

Ho. No existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos semánticos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Hi. Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos semánticos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016

Tabla 13. Prueba de hipótesis específica 3

			Déficit de atención	Procesos semánticos
Rho de Spearman	Déficit de atención	Coeficiente de correlación	1,000	,624**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	245	245
	Aprendizaje de la lectoescritura	Coeficiente de correlación	,624**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	245	245

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la Rho de Spearman y que se encuentran expresados en la Tabla 13, nos indican la existencia de relaciones significativas en el nivel 0,01 (2 colas) entre las variables en estudio (Rho = 0.624**). Estos resultados nos permiten dar por aceptada la hipótesis específica 3 de investigación.

Prueba de hipótesis específicas 4.

Ho. No existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos léxicos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.

Hi. Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos léxicos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.

Tabla 14. Prueba de hipótesis específica 4

			Déficit de atención	Procesos léxicos
Rho de Spearman	Déficit de atención	Coeficiente de correlación	1,000	,547**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	245	245
	Procesos léxicos	Coeficiente de correlación	,547**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	245	245

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la Rho de Spearman y que se encuentran expresados en la Tabla 14, nos indican la existencia de relaciones significativas en el nivel 0,01 (2 colas) entre las variables en estudio (Rho = 0.547**). Estos resultados nos permiten dar por aceptada la hipótesis específica 4 de investigación.

IV. Discusión

En esta sección, se discutirá los resultados de la investigación con resultados anteriores. En cuanto a la hipótesis general se obtuvo un $Rho = 0.789^{**}$. Estos resultados nos permiten dar por aceptada la hipótesis general de investigación, la cual es el déficit de atención que presenta una relación positiva con la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016. Asimismo, García 2013 afirma que la mayoría de niños que presentan falta de atención tienen hiperactividad. Se puede concluir que la mayoría de niños con hiperactividad es difícil que se concentren y por lo tanto tengan una buena comprensión lectora.

El análisis estadístico demuestra la existencia de una relación R de Pearson que asciende a $0,687^{**}$ entre las variables: déficit de atención con la identificación de letras, con una significancia estadística de $p = 0,01$. De la misma manera, Morocho 2012 afirma que los niños y niñas presentan altos niveles de trastornos e hiperactividad, lo cual influye en sus niveles de ansiedad. De la misma manera, se puede concluir que los niños que tienen altos niveles de desconcentración con hiperactividad no pueden realizar una correcta identificación de letras y tienen un mayor grado de ansiedad.

Se demostró la existencia de una relación $Rho = 0.784^{**}$, entre las variables: procesos sintácticos de la variable comprensión de textos y el déficit de atención, a un nivel de 0,01 (2 colas). Adicionalmente, en la tesis de Canales 2012, se mostró que no necesariamente los alumnos que presentaban actitudes hacia la lectura eran los que mejor comprensión lectora tenían. Sin embargo, si se sabe que si se tienen un gran déficit de atención no se podrá tener una buena comprensión lectora.

Se comprobó la existencia de una relación $Rho = 0.624^{**}$, entre las variables: procesos semánticos de la variable comprensión de textos y el déficit

de atención a un nivel de 0,01 (2 colas). Además, Quispe en su investigación se determina que la calidad del proceso lector es el que determina si se tiene o no una buena comprensión lectora. Es decir, se sabe que lo para tener una buena comprensión lectora se debe tener una buena calidad de proceso lector y un buen nivel de atención.

Se demostró que la existencia de una relación $Rho = 0.547^{**}$, a un nivel de 0,01 (2 colas), entre las variables: procesos léxicos de la variable comprensión de textos y el déficit de atención en los niños y niñas del tercer grado de las Instituciones Educativas públicas del Distrito de San Martín de Porras. Asimismo en la investigación, evidencia que la totalidad de los puntajes de la variable déficit de atención en los niños de las Instituciones Educativas del distrito de San Martín de Porras, se relacionan a un nivel de 0.01 (2 colas) con la comprensión de textos en sus diferentes dimensiones: identificación de letras, procesos sintácticos, procesos semánticos y procesos léxicos; lo que quiere decir que a mayores puntajes en déficit de atención mayores puntajes en la comprensión de textos, por tanto los niños que presentan altos niveles de déficit de atención presentan serias dificultades para comprender lo que leen, tanto en los niveles de identificación de letras como el significados de las mismas y el significado dentro de una estructura gramatical. Según Díaz 2014 se puede comprobar que la motivación de los niños y los estilos de aprendizaje también influyen directamente en el desarrollo de la comprensión lectora.

Como conclusión, se deduce que el déficit de atención, hiperactividad se relaciona con la comprensión lectora y que la motivación, estilos de aprendizaje, calidad de proceso lector influyen directamente en la comprensión lectora.

V. Conclusiones

- Primera:** La relación entre el nivel déficit de atención y el nivel de comprensión de textos en los niños de tercer grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del distrito de San Martín de Porres, es altamente significativa. Se halló un valor $Rho = 0,789^{**}$, a un nivel de 0,01 (2 colas), por lo tanto, se acepta que el déficit de atención se encuentra relacionada con la comprensión de textos.
- Segunda:** La relación entre el nivel déficit de atención y el nivel de comprensión de textos en la dimensión de identificación de letras, en los niños de tercer grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del distrito de San Martín de Porres, es significativamente buena. Se halló un valor $Rho = 0,689^{**}$, a un nivel de 0,01 (2 colas), por lo tanto, se acepta que el déficit de atención se encuentra relacionada con la identificación de letras de la variable comprensión de textos.
- Tercera:** La relación entre el nivel déficit de atención y el nivel de comprensión de textos en la dimensión de procesos sintácticos, en los niños de tercer grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del distrito de San Martín de Porres, es significativamente buena. Se halló un valor $Rho = 0,784^{**}$, a un nivel de 0,01 (2 colas), por lo tanto, se acepta que el déficit de atención se encuentra relacionada con los procesos sintácticos de la variable comprensión de textos.
- Cuarta:** La relación entre el nivel déficit de atención y el nivel de comprensión de textos en la dimensión de procesos semánticos, en los niños de tercer grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del distrito de San Martín de Porres, es significativamente buena. Se halló un valor $Rho = 0,624^{**}$, a un nivel de 0,01 (2 colas), por lo tanto, se acepta que el déficit de atención se encuentra relacionada con los procesos semánticos de la variable comprensión de textos.
- Quinta:** La relación entre el nivel déficit de atención y el nivel de comprensión de textos en la dimensión de procesos léxicos, en los niños de tercer

grado de Educación Primaria de las instituciones educativas del distrito de San Martín de Porres, es significativamente buena. Se halló un valor $Rho = 0,547^{**}$, a un nivel de 0,01 (2 colas), por lo tanto, se acepta que el déficit de atención se encuentra relacionada con los procesos léxicos de la variable comprensión de textos.

VI. Recomendaciones

- Primera:** Reconocer la importancia de la atención en la comprensión de textos, por ello se recomienda profundizar los contenidos de déficit de atención en sus diferentes modalidades, para lograr resultados alentadores en las dimensiones de la comprensión de textos, siendo estos una capacidad fundamental para asimilar y hacer suyo un conocimiento nuevo o modificar un conocimiento ya existente.
- Segunda:** Reconocer que la comprensión de textos es una de las tareas más importantes que se debe realizar en la Educación Primaria, puesto que uno de los requisitos importantes para que los niños tengan éxitos en la escuela y se puedan relacionar de manera adecuada con el mundo que les rodea.
- Tercera:** Es recomendable que los maestros busquen desarrollar actitudes favorables de los niños hacia la lectura, desde los primeros ciclos de Educación Primaria, con estrategias motivadoras como cuentos, fabulas, adivinanzas, entre otros; para que en ciclos posteriores no tengan dificultades de comprensión de lectura y por ende en el procesos de aprendizaje.
- Cuarta:** Se recomienda a los profesores a analizar cuáles son los factores que impiden o dificultan la comprensión de los textos que leen los niños; dentro de los cuales están la identificación correcta de las letras, la comprensión de la función que cumplen la palabra dentro de una estructura gramatical, el significado que tienen las palabras dentro de la estructura antes mencionada y el glosario o vocabulario que deben tener los niños al momento de leer.
- Quinta:** Se recomienda a los docentes de las Instituciones donde se realizó la investigación a considerar seriamente al déficit de atención como uno de los factores importantes para que los niños y niñas logren comprender con facilidad lo que leen, o en todo caso buscar

mecanismos en la Institución que gocen de factores apropiados para desarrollar las lecturas y facilitar la comprensión de las mismas.

Sexta: Se recomienda a los docentes promover la elaboración y aplicación de materiales didácticos adecuados que permitan al niño vivenciar las actividades de lectura que se desarrollan en las aulas, para poder vivenciar y experimentar los mensajes que nos transmiten los textos, para lograr el desarrollo de aprendizajes significativos.

VII. Referencias

Ardila A. y Roselli M. (1992) *el proceso lector y su evaluación.*, Barcelona – España. Laertes.

Arias M. (2012). *Estrategias metacognitivas para la comprensión de textos.* Editorial Pirámide – España.

Anicama A. et. al. (1997) *Trastornos de déficit de atención.* Editorial Grao – España.

Bameenui L. (1996). *Texto, contexto y situación*, Barcelona – España. Grao.

Belloch M. (1995) *Enseñanza de la comprensión lectora.* Madrid: Morata.

Bos C. y Vaughn. A. (1988) *Aprendizaje de la Lectoescritura desde una perspectiva constructivista.* Editorial Barcelona.

Boujon C. (2010) *Taller de Lenguaje* Editorial CEPE, S. L. – Madrid.

Bravo A. (1984) *Las emociones.* Editorial Pirámide. Madrid – España.

Caiza M. (2012) tesis *incidencia de la atención dispersa en el aprendizaje* Universidad Central de Ecuador.

Calderón A. (2007) *Organizadores del conocimiento y la comprensión lectora.* Editorial ABC lector. Lima Perú.

Canales G. (2007) *Comprensión lectora lingüística textual.* Editorial San Marcos.

Canales G. (2012), tesis *actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*, Universidad Católica del Perú.

Camine, Silbert & Berneenui (1996). *Dificultades de la comprensión de lectura.* Editorial Pirámide – España.

Careaga J. (1993) *La lectura en el Perú*. Drama y Esperanza Editorial universitaria UNE.

Cassany D. (2006) *Las dificultades de aprendizaje escolar*. Editorial Omega. Barcelona.

Colona L. (2005) *Madurez Escolar*. Santiago-Chile. Andrés Bello.

Cooper J. D. (1986) *Las dificultades de aprendizaje escolar Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Editorial Lexus - Barcelona

Díaz A. (2014), tesis *la motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en los niveles de comprensión lectora de los alumnos del primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la escuela de oficiales de la FAP*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Esperón S. (2008) *Actividades creativas para la lectoescritura*. Editorial OIKOS-TAU Barcelona, España.

Fitzgerald H. (2008) *Soluciones pedagógicas para el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Talleres Gráficos S.A. – España.

García E. (2013) tesis *trastornos de déficit de atención e hiperactividad*; Universidad Nacional de México.

Gardey L. (2008) *Actividades Creativas Para la Lectoescritura* - Editorial Alfaomega – México.

González C. (2005). *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid.

González C. (2010). *La comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid.

Gonzales C. (2013), tesis *trastornos de déficit de atención y su relación con la hiperactividad en el salón de clases*. Universidad Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta.

Gutiérrez F. (2009). *Evaluación e intención de los procesos de lectura y la escritura*. Editorial EOS – Madrid España. 2007.

Hernández J. (2012), tesis *Estudio del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños de 6 a 7 años del Colegio “La Epifanía”*. Universidad central de Venezuela,

Hernández S. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc. Graw Hill, 6^o edición. México.

Hernández J. (2005). *La lectura*. Editorial San Marcos . Lima – Perú.

León U. (2010), tesis *el trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de armenia*. Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia.

Mejía E. (2009) *Los Organizadores del Desarrollo*. Editorial Edil. Valencia-España.

Mendoza M. (2016) *¿Qué es el trastorno por déficit de atención?*. Editorial Trillas México.

Morocho A. (2012) tesis *Estudio sobre la influencia de los niveles del trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el grado de ansiedad que presentan los niños y niñas de 6 a 10 años*. Universidad UEC de Quito - Ecuador.

Montoya L. (2008) *Comprensión de la lectura* –Editorial Trillas México.

Moyano L. (2010) *Comprensión Lectora y Problemas de aprendizaje un enfoque Cognitivo*. Editorial LAYMAR – Lima Perú.

Muñoz E. (2013) *Evaluación de los Procesos de Escritura*. Madrid 2002.

Navarro A. (2010) *La lectura en el Perú: Drama y esperanza*. Editorial Universidad Nacional de Educación–Chosica Perú.

Organización Mundial de la Salud. (1992). *Artículo sobre atención en niños con Hiperactividad*.

Pérez R. (2008) *Lectura inicial y psicología*. Editorial Universidad Católica de Chile, Santiago– Chile.

Quintero M. (2009) *Enciclopedia de Pedagogía para la Primera Infancia*. Editorial. CEPE Madrid.

Quispe O. (2013) tesis *el proceso lector y su relación con los niveles de comprensión Lectora en los estudiantes del Quinto grado de Educación Secundaria de Educación Básica Regular de las Instituciones Educativas de la región Moquegua* Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Reátegui G. (1999) *Estrategias de Comprensión Lectora*. Editorial Síntesis– Madrid España.

Rusell R. (2002) *Evaluación e intención de los procesos de lectura y la escritura*. Editorial EOS – Madrid España.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2002). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Editorial URP. Perú.

Samper A. (2003) *El proceso lector y su evaluación*. Editorial Laertes, Barcelona – España.

Schoning (2006), *Problemas de aprendizaje*. Segunda edición, Editorial: Trillas – México.

Solé I. (2004) *Estrategias de lectura*. Editorial Grao, Barcelona. España.

Taylor A. (1991) *El niño hiperactivo*. Primera edición. Traducida al español por Martínez Roca. Barcelona – España.

Tierney B. & Readence C. (1999) *Estrategias del docente para la enseñanza de la lectura*. Editorial Mc Graw Hill, México.

Tirado L. (2012) tesis *Algunos factores relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad escolar del distrito de Trujillo, Perú*. Universidad Señor de Sipan.

Vallés A. (1998) *Dificultades de Aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Editorial Promolibro, Valencia - España.

Velarde M. & Canales I. (2010). *Texto, contexto y situación*, Editorial Grao. Barcelona – España.

Zorrilla, S. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación*. Cal Editores. México.

VIII. Anexos

Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores						
<p>Problema General: ¿Qué relación existe entre el déficit de atención y la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?</p> <p>Problemas Específicos: Problema específico 1: ¿Qué relación existe entre el déficit de atención y la identificación de letras en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?</p> <p>Problema específico 2: ¿Qué relación existe entre el déficit de atención y los procesos sintácticos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre el déficit de atención y la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres 2016.</p> <p>Objetivos específicos: Objetivo específico 1: Analizar la relación entre el déficit de atención y la identificación de letras en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.</p> <p>Objetivo específico 2: Establecer la relación entre el déficit de atención y los procesos sintácticos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del</p>	<p>Hipótesis general: El déficit de atención presenta una relación positiva con la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres – 2016.</p> <p>Hipótesis específicas: Hipótesis específico 1: Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y la identificación de letras de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.</p> <p>Hipótesis específico 2: Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos sintácticos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del</p>	Variable 1: déficit de atención						
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Valor	Niveles o rangos		
			Impulsividad	Es impulsivo, grita, mal genio, golpea a sus compañeros, no se da cuenta de sus actos.	Del 1 al 60.	Correcto (1) Incorrecto (0)	(Alto) (Medio) (Bajo)		
			Hiperactividad	Excesiva inquietud motora, intranquilo, se frustra fácilmente,					
			Trastornos emocionales	Contesta, discute, en renegón, es intolerante, no sigue parámetros de conducta.					
			Control atencional	No sigue las reglas de conducta, no presta atención, se inquieta fácilmente, no puede estar quieto.	Variable 2: comprensión de textos				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos		
			Identificación de letras	Letras sueltas, forma de letras, sistema de letras en el alfabeto.	Del 1 al 40	Correcto (1) Incorrecto (0)	(Alto) (Medio) (Bajo)		
			Procesos léxicos	Oraciones simples, frases aisladas, párrafo simple, texto simple.	Del 41 al 190				

<p>Problema específico 3: ¿Qué relación existe entre el déficit de atención y los procesos semánticos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?</p> <p>Problema específico 4: ¿Qué relación existe entre el déficit de atención y los procesos léxicos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016?</p>	<p>del distrito de San Martín de Porres - 2016</p> <p>Objetivo específico 3: Analizar la relación entre el déficit de atención y los procesos semánticos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016</p> <p>Objetivo específico 4: Determinar la relación entre el déficit de atención y los procesos léxicos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.</p>	<p>distrito de San Martín de Porres - 2016</p> <p>Hipótesis específico 3: Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos semánticos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016</p> <p>Hipótesis específico 4: Existen relaciones positivas entre el déficit de atención y los procesos léxicos de la variable comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de Primaria de las instituciones públicas del distrito de San Martín de Porres - 2016.</p>	Procesos sintácticos	Pequeñas oraciones, función de las partes de la oración.	Del 191 al 216		
			Procesos Semánticos	Párrafo, significado de las palabras, significados del contexto de la oración.	Del 217 al 244		

	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
	<p>Población: Los 1000 alumnos matriculados en el primer grado de educación primaria de las Instituciones Públicas del distrito de San Martín de Porres – Lima, 2016.</p> <p>Tipo de muestreo: El muestreo probabilístico de tipo aleatorio y por afijación proporcional.</p> <p>Tamaño de muestra: La muestra está conformada por 245 matriculados en las Instituciones Públicas del distrito de San Martín de Porres – Lima, 2016.</p>	<p>Variable 1: Déficit de atención. Técnicas: CARAS Instrumentos: Test de percepción de diferencias Autor: L. L. Thirstone y M. Yela Año: 1997 Duración: 3 minutos Ámbito de Aplicación: Se aplica a niños de educación primaria.</p> <p>Variable 2: Comprensión de textos. Técnicas: Batería de evaluación de procesos lectores Instrumentos: PROLEC Autor: Fernando Cueto, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano Año: 2000 Ámbito de Aplicación: Niños de primero, segundo, tercero y cuarto grado de educación Primaria Forma de Administración: Individual Duración Sin tiempo pre fijado</p>	<p>DESCRIPTIVA: Media aritmética Promedio Mediana Moda</p> <p>INFERENCIAL: R de Spearman Baremos Test de bondad a ajuste</p>

