

**“COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES
DE PRIMERO DE SECUNDARIA DEL CALLAO
CON Y SIN TRASTORNO POR DÉFICIT DE
ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD”**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación
en la Mención Problemas de Aprendizaje**

GRACIELA GARCÍA REGALADO

**Lima – Perú
2010**

ASESOR:
DR. JUAN ANÍBAL MEZA BORJA

DEDICATORIA

A mi madre por ser mi modelo de vida.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor, a mis maestros Leni Álvarez y José Muñoz, y a mis alumnos quienes hicieron posible la realización de esta tesis.

A mi hermano y amigos Elizabeth y Roberto, por su apoyo constante e incondicional.

Índice de contenido

INTRODUCCIÓN	1
Marco teórico	2
La atención	2
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	3
Conceptualización	3
Características	4
Tipos	5
El TDAH en la adolescencia	7
Evolución histórica sobre el concepto del TDAH	8
Comprensión lectora	9
Modelos teóricos de la comprensión lectora	11
Niveles de la comprensión lectora	13
Factores intervinientes en el proceso de la comprensión lectora	15
Conductas específicas para alcanzar la comprensión	16
Relación entre TDAH y comprensión lectora	17
Antecedentes	18
Estudios sobre trastorno por déficit de atención con hiperactividad	18
Estudios sobre comprensión lectora	23
Problema de investigación	25
Hipótesis y objetivos	27
MÉTODO	30
Tipo y diseño de investigación	30
Variables	30
Participantes	32
Instrumentos de investigación	33
Procedimientos	36
RESULTADOS	38
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	44
Referencias	50
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de déficit de atención con hiperactividad	6
Tabla 2. Dimensiones e indicadores del TDAH	31
Tabla 3. Niveles e indicadores de la comprensión lectora	32
Tabla 4. Puntuación directa y rangos de Test de Comprensión de lectura	36
Tabla 5. Resultados de comprensión lectora de primero de secundaria del Callao con y sin TDAH	38
Tabla 6. Resultados por niveles de comprensión lectora de primero de secundaria del Callao con y sin TDAH	38
Tabla 7. Diferencias grupales en comprensión lectora	39
Tabla 8. Diferencias grupales por niveles de comprensión lectora	40

Índice de figuras

Figura 1. Línea de tiempo sobre denominaciones del TDAH.	9
Figura 2. Esquema de la Teoría Interactiva	13
Figura 3. Participantes identificados con TDAH	33
Figura 4. Resultados comprensión lectora	40
Figura 5. Resultados en clasificación	41
Figura 6. Resultados en análisis-síntesis	42
Figura 7. Resultados en inferencia lógica	42
Figura 8. Resultados en razonamiento hipotético-deductivo	43

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comparar los niveles de comprensión lectora en estudiantes con y sin déficit de atención con hiperactividad (TDAH). El estudio fue de tipo descriptivo comparativo, con una muestra de 44 estudiantes (22 con TDAH y 22 sin TDAH) entre varones y mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, de primer grado de secundaria de tres instituciones educativas públicas del Callao. Se utilizó la adaptación de la escala EDAH realizada por Farré y Narbona (2000) para identificar la muestra y el test de Comprensión de Lectura de Tapia (1982), ambos instrumentos adaptados en Lima. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comprensión lectora entre ambos grupos, a favor de los estudiantes sin TDAH, es decir, los estudiantes sin TDAH presentaron mejores niveles de comprensión lectora que los estudiantes afectados por dicho trastorno.

Abstract

This research attempted to compare the levels of reading comprehension in students with and without Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The study is descriptive comparative, with a total sample of 44 students (22 with ADHD and 22 without ADHD) between men and women, aged between 12 and 14 years, first grade of secondary in three public educational institutions in Callao. We used the alignment of EDAH scale by Farré and Narbona (2000) to identify the sample and the Reading Comprehension test by Tapia (1982), both instruments adapted to Lima. The scores showed differences statistically significant in reading comprehension between these two groups, for students without ADHD, It means that students without ADHD showed higher levels of reading comprehension than the students affected by that disorder.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está planteada a partir de las inquietudes que se han generado sobre los resultados de pruebas internacionales como SERCE (2008) y PISA (2003) que han hecho palpable la emergencia educativa que está atravesando nuestra niñez y adolescencia peruanas, esta emergencia educativa busca contrarrestar el bajo rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes peruanos de todos los niveles educativos. Asimismo, consideramos que dada la realidad cotidiana que como docentes experimentamos con nuestros alumnos, este bajo rendimiento está relacionado con otros factores, como por ejemplo, aquellos que inciden en la conducta como el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Además, creemos que es momento de acabar con el mito del “alumno malcriado” y “torpe” cuando sabemos que el cociente intelectual del estudiante que presenta Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) no es diferente de aquel que no lo presenta; pero considerando sí que sus síntomas afectan el rendimiento escolar y eso hace la diferencia: el estudiante con TDAH no tiene los niveles de atención y concentración que sí tienen los estudiantes del otro tipo, desfase que está asociado con los niveles de comprensión lectora.

La investigación es relevante en la realidad educativa regional chalaca, siendo muy poco lo que hasta el momento se ha investigado sobre los niveles de comprensión lectora en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en instituciones educativas públicas ubicadas en diferentes zonas del Callao. Asimismo, la importancia del estudio radica en la prevalencia por aula de estudiantes con este trastorno que, aunque no se presente en gran número, sí es una constante cada vez más común y preocupante, para lo cual se puede mencionar estadísticas internacionales como las del informe publicado en la revista *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* del Hospital Infantil de Cincinnati (Ohio) que reveló que un 8.7% de la población entre 8 y 15 años de edad cumplía los criterios de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Froehlich, Lanphear, Epstein, Barbaresi, Katusic y Kahn, 2007). Como se hace mención, los estudios en el Perú sobre este trastorno son escasos y aún no se pueden mencionar estadísticas locales.

Por lo tanto, los resultados permiten comparar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que presentan el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y los niveles de comprensión lectora de aquellos estudiantes que no presentan el trastorno, con la finalidad de establecer las estrategias educativas a seguir para estimular el potencial necesario para mejorar el rendimiento en comprensión lectora.

Marco teórico

La atención.

No se puede empezar a hablar del trastorno por déficit de atención con hiperactividad sin conocer primero lo que es la atención, la cuál tiene diversas definiciones como por ejemplo la de Barkley (citado por De la Torre, 2002) que la define como la relación entre un evento y la respuesta del organismo ante ese evento. Otra definición propone a la atención como un proceso cognitivo básico mediante el cual se selecciona la información necesaria para ejecutar una tarea (Meza, 2003).

A su vez existen modelos teóricos que hacen referencia a la atención, a continuación se mencionarán los más actuales, como los modelos que se basan en la Teoría del Procesamiento de la Información (Meza, 2003):

-Modelo del Filtro Rígido de Broadbent: este modelo propone que la atención no se puede dar simultáneamente sobre dos estímulos, el filtro permite que sólo el estímulo relevante pase a la memoria.

-Modelo del Filtro Atenuado de Treisman: este modelo, a diferencia del anterior, propone que cuando dos o más estímulos se dan simultáneamente, pueden ser atendidos al mismo tiempo, pasando el filtro el estímulo más importante y el otro estímulo siendo atenuado para no recargar la memoria.

-Modelo del Filtro Postcategorial de Norman: este modelo propone que los estímulos sensoriales son captados o pasan por el filtro, si tienen significado o son pertinentes para el individuo, este modelo se pone en funcionamiento gracias al dispositivo de pertinencia.

-Modelo de procedimientos de Holyoak, Glass y Santa: este modelo postula que la atención es un conjunto de procedimientos que incluyen la decisión consciente, la advertencia no-consciente y el controlador de atención.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad será tratado desde su base conceptual, necesaria para entender de qué trata el trastorno; y luego serán tratadas sus características, sus tipos, su desarrollo en la adolescencia y su evolución histórica.

Conceptualización.

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un trastorno que desde hace varios años ha hecho cavilar a los científicos sobre una definición precisa y única, pero hasta el día de hoy no se ha llegado a un acuerdo conceptual definitivo por lo cual existen aproximaciones similares entre muchos expertos en la materia, que se basan en los postulados del DSM-IV cuyo nombre en español es Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 1994) y de la Clasificación estadística internacional de enfermedades y otros problemas de salud, también conocida por sus siglas como CIE-10 (APA, 2000).

Diversos autores, como por ejemplo, Álvarez-Arboleda, Rodríguez-Arocho y Moreno-Torres (2003); Cornejo, Osío y Sánchez (2005); Llácer (2009) y Mena, Nicolau, Salat, Tort y Romero (2006) refieren que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad o también conocido por sus siglas en español como TDAH, es un trastorno neurocomportamental y neurobiológico cuya etiología combina una serie de factores genéticos (heredados de padres a hijos), ambientales (como la mala nutrición, el bajo peso al nacer, la prematuridad o la hipoxia perinatal), bioquímicos (por la producción irregular o excesiva recaptación de la dopamina y la noradrenalina, neurotransmisores que permiten la buena comunicación entre las neuronas cuando existen en cantidades adecuadas); y la disfunción de distintas regiones del cerebro (como el lóbulo frontal, los ganglios basales, el sistema límbico, el tallo cerebral, el tálamo y la corteza de los lóbulos parietales y temporales).

Este trastorno afecta la capacidad de la persona (niño o niña, adolescente o adulto), para regular su nivel de actividad, inhibir su comportamiento y prestar atención a las actividades que realiza, todo lo cual está relacionado con aquellos síntomas característicos de los subtipos existentes de este trastorno, es decir, la hiperactividad, la impulsividad y la inatención respectivamente (Bonet, 2006). También es fundamental destacar el hecho de que este trastorno es más frecuente en varones que en mujeres, según algunos estudios la relación es de 6 a 1 y está condicionada por la menor presencia de hiperactividad e impulsividad en mujeres que en varones, pero manteniéndose la inatención para ambos sexos. Esta diferencia se mantiene durante la niñez, sin embargo, al llegar a la adolescencia, el síntoma de hiperactividad disminuye en los varones y la relación se iguala con el género femenino (Fernández-Jaén, 2004).

Por otro lado, el manual oficial que permite la definición más clara y aceptable de la comunidad científica es el DSM-IV, el cual lo define, a partir de sus características y de la forma de diagnóstico, de la siguiente manera: los síntomas de este trastorno se presentan antes de los 7 años de edad, en dos o más ambientes simultáneamente (como la casa y el colegio, entre otros), afectando la actividad social, académica o laboral, y durante un mínimo de tiempo de 6 meses, en discordancia con el nivel de desarrollo de la persona (DSM-IV -2000- citado por ADANA (2009)).

Es decir, se identifica como un trastorno cuando los síntomas antes mencionados se observan con mayor frecuencia e intensidad que en los niños y adolescentes de igual edad e interfieren en la vida cotidiana, tanto en la casa como en la escuela y en su entorno en general. Además, este trastorno no se presenta solo, por lo general está asociado a dos o tres trastornos añadidos, entre ellos los trastornos de conducta (Cornejo, Osío y Sánchez, 2005).

Características.

Como se puede apreciar, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un trastorno que afecta el aspecto conductual de la persona manifestándose desde muy temprana edad y permaneciendo durante toda la vida.

Entre sus características se encuentra la dificultad para mantener la atención en clase la cual se manifiesta cuando el profesor explica un tema y el estudiante se queda “en las nubes” o se ocupa de otro quehacer; la dificultad para concentrarse en la tarea que está haciendo no logrando concluirlo; se encuentra también en las conductas impulsivas que lo llevan a interrumpir cuando alguien habla o a contestar sin antes pensar en lo que va a decir; y en la hiperactividad que se manifiesta a través de la inquietud pues la persona no se queda tranquila, se para y corre por todo el salón o si está sentado mueve constantemente manos, brazos o piernas. La manifestación de esas características se da, en estas personas, con mayor frecuencia e intensidad que en otros estudiantes tanto a nivel de comportamiento como a nivel cognitivo; cabe destacar que estas características afectan tanto a la persona que lo padece como a aquellos que le rodean, llámese familia, amigos y maestros, pues los estudiantes que presentan este trastorno tienen dificultades para comportarse y recibir adecuadamente los estímulos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficiente, eficaz y efectivo, lo que conlleva a que en un futuro, el alumno vea perjudicada su vida personal, académica y social (Cubero, 2006).

Otra de las características que tienen las personas con TDAH es que se considera que alrededor del 19.26% de los estudiantes puede presentar un trastorno de aprendizaje relacionado con su rendimiento en lectura, cálculo o expresión escrita, que por consiguiente será inferior al que se espera por edad, escolarización y nivel de inteligencia; los estudiantes con este trastorno presentan una comprensión lectora deficiente o un bajo nivel de comprensión de las instrucciones que acompañan a las tareas académicas (Mena, Nicolau, Salat, Tort y Romero, 2006).

Se trata de un trastorno importante ya que en la actualidad se puede observar una considerable cantidad de población escolar que lo padece y que además, su influencia en las actividades académicas tales como la resolución de tareas o la lectura y su comprensión, es cada vez mayor.

Tipos.

Las características antes mencionadas acerca de este trastorno están relacionadas con sus síntomas característicos o tipos, los cuales fueron delimitados por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1994) a través de su Manual

Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales o también conocido por sus siglas en inglés como DSM-IV y DSM-IV-TR (2000), aquí se distinguen tres formas clínicas de este trastorno:

Tabla 1.

Tipos Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

TIPO	DEFINICIÓN	SÍNTOMAS
INATENTO	Las personas con este tipo de trastorno parece que no escuchan cuando se les habla directamente. Es el estudiante que <i>“para en la luna”</i> , distraído y descuidado tanto con sus quehaceres escolares o familiares como con su propia persona. Es el alumno que presenta tareas sin terminar, que tiene los cuadernos sucios, no atiende a los detalles, sobre todo en actividades que requieren participación de procesos cognitivos, esto hace que muestre aversión por este tipo de actividades y las realice con desagrado y descuido. El DSM-IV-TR considera que para diagnosticar la inatención seis a más síntomas deben persistir por lo menos durante 6 meses.	<ul style="list-style-type: none"> -Frecuentemente no presta atención a los detalles e incurre en errores por descuido en la tarea, en el trabajo o en otras actividades. -Tiene dificultad para mantener la atención en las tareas o juegos. -Parece no escuchar cuando se le habla. -No sigue instrucciones y no termina las tareas, encargos y otras obligaciones a pesar de entenderlos. -Tiene dificultades para organizar sus tareas y otras actividades. -Evita o rechaza tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido. -Con frecuencia extravía sus útiles y objetos necesarios para hacer sus tareas u otras actividades. -Se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes. -Es descuidado y olvidadizo en las actividades diarias.
HIPERACTIVO - IMPULSIVO	Es aquel alumno que se mueve constantemente de un lugar a otro en momentos inapropiados, presenta dificultades de disciplina porque no acata normas, interrumpe conversaciones y otras actividades, se precipita al contestar preguntas que se le hacen, tiene dificultad para esperar su turno y molesta a sus compañeros pues los interrumpe en su trabajo, esto también lo lleva a realizar actividades potencialmente peligrosas sin medir las posibles consecuencias y por ende a sufrir accidentes con más frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> -Mueve constantemente manos y pies cuando está sentado. -Abandona su asiento cuando debe permanecer sentado. -A menudo corre o salta en situaciones inapropiadas, en adolescentes o adultos esto se manifiesta en estados de ánimo de inquietud. -Tiene dificultad para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio. -Actúa como si tuviera un motor por dentro, siempre está en marcha, habla en exceso. -Responde bruscamente antes que se le

	que otros estudiantes. El DSM-IV-TR considera que para diagnosticar la hiperactividad - impulsividad seis a más síntomas deben persistir por lo menos durante 6 meses	haya terminado de hacer la pregunta. -Tiene dificultad para esperar su turno. -Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye en las conversaciones o actividades de otros.
COMBINADO	El estudiante que presenta tipo combinado es aquel que manifiesta los síntomas característicos de inatención e hiperactividad/impulsividad simultáneamente.	Los síntomas antes mencionados.

Nota: *Elaboración personal*

Los tres tipos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad antes expuestos se manifiestan desde temprana edad y permanecen siempre con la persona, sin embargo la predominancia de algunos de los tipos puede variar o disminuir pero no desaparecer; en la adolescencia y la adultez la hiperactividad se manifiesta como sentimiento de inquietud motora, de desasosiego y en el no poder dedicarse a actividades sedentarias.

El TDAH en la adolescencia.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad se manifiesta a temprana edad y es más común y evidente en personas que transcurren por esta etapa, pero como declaran los expertos en la materia, este trastorno no desaparece con la edad; aunque cabe mencionar que algunas características se hacen más evidentes con el transcurrir de los años, como por ejemplo la inatención o la inquietud, sin llegar a considerársele hiperactividad en todo el sentido de la palabra (Cornejo, Osío y Sánchez, 2005; Llácer, 2009).

Esto muchas veces implica que al llegar a la adolescencia la situación se vuelva más crítica dado que la inconsistencia en los estudios se hace más evidente, estos adolescentes son propensos a no terminar sus estudios y a poseer un historial de desempeño académico deficiente, se estima que un alto porcentaje (se apunta a un 70%) de estos estudiantes repiten algún grado de primaria afectando por consiguiente su desempeño posterior. Además, no son capaces de manejar las responsabilidades que les son encomendadas, tienen graves dificultades para relacionarse socialmente, se olvidan de hacer cosas importantes, se molestan con facilidad por asuntos

menores, viven estresados y preocupados porque no logran alcanzar sus objetivos; todo esto los lleva a una situación de profunda frustración, culpa y reproche consigo mismo y con los demás lo que trae como consecuencia que quienes lo padecen no logren alcanzar una situación profesional adecuada en la adultez (Cornejo y otros, 2005; Llácer, 2009).

Evolución histórica sobre el concepto del TDAH.

Históricamente el trastorno por déficit de atención con hiperactividad ha recibido distintas caracterizaciones e innumerables denominaciones, por ejemplo el médico inglés Still en 1902 fue el primero en definirlo en el *Royal College of Physicians* de Londres como “Defecto de control moral” pues dicho trastorno fue atribuido por el autor a debilidades morales de causa neurológica y hereditaria (Menéndez, 2001).

Entre las décadas de los años 20 y 30, diversos autores empezaron a identificar este trastorno en niños que habían sufrido una lesión cerebral provocada por encefalitis letárgica y por tanto lo denominaron Daño cerebral, asociando la hiperactividad a una lesión neurológica. En la década del 40, los científicos acuñaron el nombre de Daño cerebral mínimo porque dicho trastorno también se presentaba en niños que no habían sufrido encefalitis letárgica y no tenían evidencia de sufrir daño cerebral alguno. En la década del 50 se mantuvo la denominación de Daño cerebral gracias a estudios que encontraron relación entre el trastorno y un defecto en las estructuras subcorticales del tálamo. En la década del 60 se le empezó a denominar como Disfunción cerebral mínima debido a la ausencia de daño cerebral y por su asociación a disfunciones en el sistema nervioso central. En la década posterior el concepto se basó en estudiar a los niños que mostraban incapacidad para mantener la atención y tenían problemas para frenar su impulsividad (Filomeno, 2009; García, 2001; Ygual, 2003).

Años después la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1968) en la segunda edición de su Manual de Diagnósticos y Estadística (DSM-II) le dio el nombre de Reacción Hiperquinética; en la tercera edición del mencionado manual (APA, 1980) se le calificó como Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, dando énfasis a la parte atencional e impulsiva, dejando en segundo plano el aspecto hiperactivo. Luego de muchas controversias el DSM-III (APA, 1987) unificó los síntomas y acuñó el término de Trastorno por Déficit de Atención (TDA). Es en el

DSM-IV (APA, 1994) que el trastorno recibe el nombre de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, tomando en cuenta los subtipos inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado.

En la última edición, el DSM-IV-TR (APA, 2000), se mantienen los tres subtipos: con predominio inatento (TDAH-I), hiperactividad/impulsividad (TDAH-HI) y combinado (TDAH-C) (Farré y Narbona, 2000; Filomeno, 2009).

Lo antes enunciado se presenta en una línea de tiempo elaborado para efectos de la presente investigación:

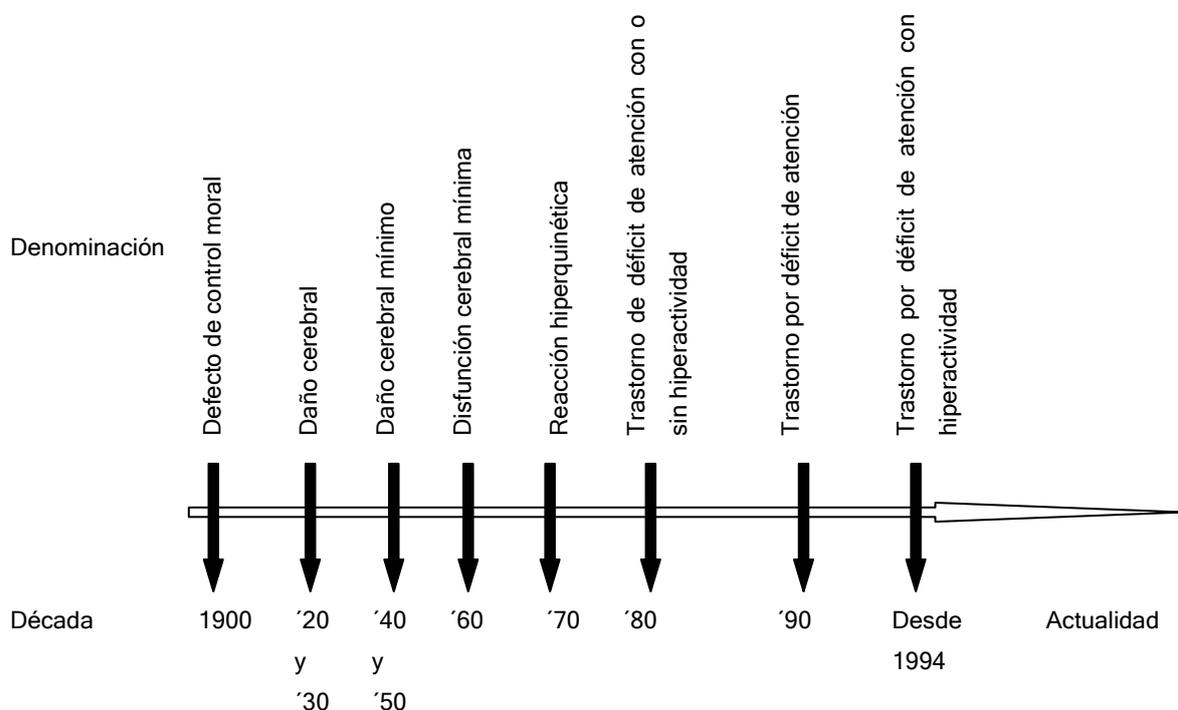


Figura 1. Línea de tiempo sobre denominaciones del TDAH.

Comprensión lectora.

En los últimos años se ha visto la necesidad de dar relevancia a la lectura, algo que por mucho tiempo se le negó ya que se pensaba que entender y resolver problemas matemáticos era lo único puramente científico, pero la realidad ha demostrado que para todo acto científico o no científico es primordial la comprensión lectora que lleva al lector a internalizar la lectura y hacerla suya para aplicarla luego tal

vez a la realidad. Para conocer a profundidad esta variable es necesario saber qué es lectura, qué es en sí comprensión lectora, cuáles son los modelos actuales de comprensión lectora y sus niveles, que se presentan a continuación.

No existe una sola definición de lo que es la lectura pues el tema es bastante amplio y complejo según los enfoques que tomen los científicos y entendidos en la materia, es por eso que en la presente investigación se reflexionará sobre los distintos aportes teóricos.

Siguiendo esta línea, se considera que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, es uno de los instrumentos más potentes del aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquier disciplina del saber humano (Cassany, Luna y Sanz, 1998). La lectura es el proceso que consiste en comprender el lenguaje escrito y constituye el logro académico más importante en la vida de los estudiantes “por cuanto la lectura es el instrumento que enriquece y estimula intelectualmente al lector” (Condemarín, 2001).

El proceso de lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, pues cada lector le otorga un significado propio al texto, más allá del que éste último tiene en sí mismo, todo lo cual viene determinado por el contexto, la cultura y la motivación, entre otros aspectos (Navarro, 2005; Solé, 2006). Sosteniendo la tesis de la lectura como un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural, Tapia y otros (2008), manifiestan que la lectura “es una actividad intelectual compleja y multidimensional” en la que se interrelacionan: los conocimientos previos del lector, su competencia lingüística, la información del texto y el contexto; para obtener como resultado la comprensión de lo que lee.

Como lo plantea Vallés (2005), el enfoque cognitivo postula que la comprensión lectora es considerada como un producto y un proceso que se dan simultáneamente, es un producto porque es el resultado de la interacción del lector con el texto leído y es un proceso porque el lector a través de la memoria a largo plazo accede a la información que el texto le brinda las veces que lo necesite. Además el investigador manifiesta que en la comprensión lectora intervienen los “procesos psicológicos básicos”: la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis y la memoria;

procesos sin los cuales no se alcanza una óptima comprensión pues todos se deben dar de manera integrada.

La comprensión lectora es una interacción entre el lector y el texto ya que consiste en dar significado al texto leído aportando sus propios conocimientos sobre el tema, es decir, el lector relaciona la información que le brinda el texto con la información que ya posee (también llamados conocimientos previos) y que está almacenada en su memoria mediante un proceso que va desde la comprensión de la palabra escrita hasta la formación de una estructura cognitiva que permita al lector interactuar con la información que encuentra en el texto (Atarama, S/F; Rioseco, Ziliani y Sequeida, 1992). La comprensión lectora supone que el lector logre establecer transacciones con el texto que lee, teniendo en cuenta además el contexto en el que está inmerso este último, es por eso que se considera que el lector es un participante activo en el proceso lector (Cairney, 2002).

El proceso de la lectura es pues, tanto producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje, como también un proceso de transacción entre el lector y el texto; la comprensión lectora está integrada por el nivel de comprensión o habilidad para entender de manera explícita lo que el texto contiene, por el nivel de inferencia que permite comprender lo que se encuentra implícito y por el nivel crítico que permite evaluar el texto en toda su extensión (Quintana, 2007).

Modelos teóricos de la comprensión lectora.

En la actualidad hay tres modelos teóricos de comprensión lectora que son aceptados y estudiados por entendidos en la materia tales como Cassany (1998), Solé (2006) y Vallés (2005), entre otros, que según el enfoque teórico al que se adhieren consideran los modelos siguientes:

-Modelo Ascendente o Bottom up: Es un modelo centrado en el texto, el cual sustenta que el lector entiende el texto cuando es capaz de decodificarlo en su totalidad, esto quiere decir que empieza por decodificar el significado de las letras, siguiendo con las palabras, frases y así sucesivamente hasta alcanzar al entendimiento total de lo leído.

-Modelo Descendente o Top down: Este modelo está centrado en el lector y sigue el proceso inverso al anterior, aquí el lector usa sus conocimientos o saberes previos para formular hipótesis y fijarse en el texto para confirmarlas y construir una interpretación, para este modelo la comprensión de lectura consiste en un proceso de verificación de datos.

-Modelo Interactivo o Mixto: Este modelo postula que la comprensión lectora se alcanza cuando el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir el significado del mismo. Antes de leer un texto, el lector posee ideas o imágenes mentales sobre dicho texto que están almacenadas en su memoria a largo plazo (MLP), éstas permiten al lector formular hipótesis sobre lo que leerá a continuación y plantearse objetivos de lectura. Una vez que el lector se encuentra ante el texto, recibe información, que conservará en su memoria a corto plazo (MCP), la cual le permitirá descartar o confirmar las hipótesis formuladas en un primer momento y procesar la información. El modelo interactivo consiste precisamente en formular hipótesis y confirmarlas o rechazarlas para procesar la información que permita construir un significado completo y estructurado del texto. Este modelo implica la presencia de un lector activo, un lector que otorgue un significado al texto, tal vez muy diferente del significado que le pueda dar otro lector, sin que el texto deje de tener significado en sí mismo.

La presente investigación se enfocó en la Teoría Interactiva de la comprensión lectora que postula a esta última como un proceso de interacción entre el lector y el texto; el lector es un ente activo que hace uso de sus conocimientos previos para dar sentido al texto (Smith citado por Quintana, 2009).

Esta teoría tiene a su vez dos modelos, el primero conocido como el Modelo Psicolingüístico de Goodman que postula que la comprensión lectora es resultado de la interacción del lector, como usuario del lenguaje, con el lenguaje mismo, es decir, el lector le da sentido al texto en un contexto lingüístico y semántico; y el Modelo de los Esquemas de Rumelhart, este autor propone que el lector usa sus esquemas o conocimientos previos para dar sentido al texto, es decir, el lector integra la información que el texto le brinda con los esquemas que tiene del texto (Quintana,

2009). En la siguiente figura se presenta un organizador visual sobre estos dos modelos de la teoría interactiva.

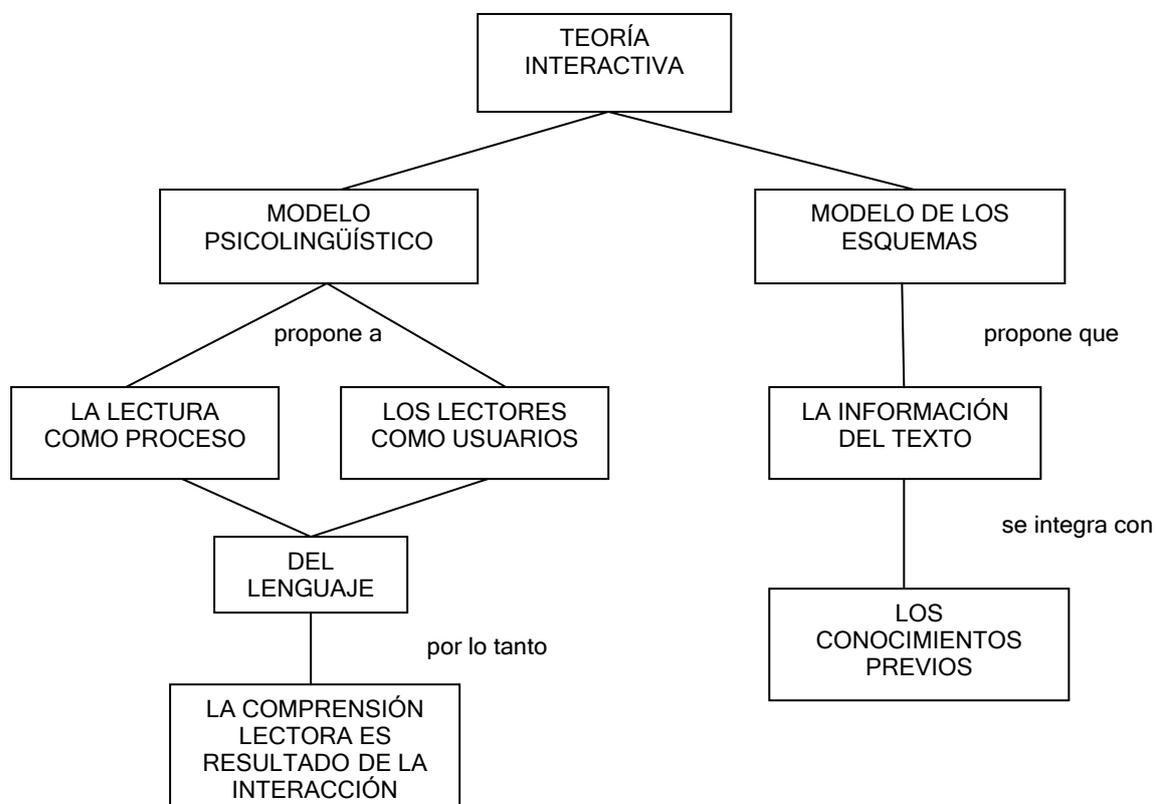


Figura 2. Esquema de la Teoría Interactiva.

Otro modelo psicolingüístico importante es el de Van Dijk que propone que la comprensión lectora se basa en la interpretación de la microestructura y la macroestructura del texto, la primera entendida como la interpretación del sentido de cada párrafo o proposición del texto; y la segunda, como la interpretación del sentido global (Bernhardt, 2008).

Niveles de la comprensión lectora.

Así como existen diversos conceptos de lectura y comprensión lectora, lo mismo ocurre cuando de niveles se trata, de esta manera tenemos que Sánchez, D. (2008) propone la literalidad, la retención, la organización, la inferencia, la interpretación, la valoración y la creatividad como los siete niveles de la comprensión lectora, los cuales a su vez se ordenan en tres etapas del proceso lector los cuales son el nivel textual, el nivel inferencial y el nivel contextual.

A su vez, Pinzás (2001) afirma que los niveles de lectura necesarios para alcanzar una óptima comprensión son la comprensión literal y la comprensión inferencial; la primera, consiste en entender la información que el texto presenta explícitamente; y el nivel inferencial hace referencia a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, esto quiere decir que cuando el lector lee el texto y piensa sobre él se da cuenta de las relaciones o los contenidos implícitos y todo esto lo lleva a comprender el texto.

Los niveles o componentes de la comprensión lectora que son considerados por Catalá y otros (2001) son:

-Literal: Consiste en identificar datos, hechos y sucesos, en reconocer la información dada explícitamente en el texto mediante el acceso al léxico; para alcanzar este nivel se requiere la capacidad para identificar el significado de las palabras y en analizar esos significados para formar nuevas proposiciones.

-Reorganizativo: Se basa en analizar y sintetizar la información del texto, consiste en el reordenamiento de las ideas a partir de la información explícita del texto.

-Inferencial: Consiste en establecer relaciones implícitas entre lo que se está leyendo y la experiencia personal o conocimientos previos aplicando las habilidades de análisis, síntesis y razonamiento, para deducir el tema, el propósito del autor o la causa de los sucesos que no se dan explícita o directamente en el texto y que permiten intuir conjeturas y elaborar las hipótesis.

-Crítico: Implica formar juicios críticos propios acerca de lo leído con respuestas subjetivas, consiste en una interpretación personal basada en experiencias, conocimientos o valores del lector para emitir opiniones o posiciones respecto de lo que se lee y formular conclusiones propias.

Tapia y otros (2008) consideran cuatro niveles de comprensión lectora:

-Clasificación: Consiste en el acceso del contenido explícito del texto, es el acceso al léxico para comparar y separar palabras, oraciones e ideas que guarden ciertas características que permitan agruparlas.

-Análisis-síntesis: Consiste en descomponer el texto en frases, oraciones o párrafos y luego relacionarlos o volver a componer el texto para identificar las ideas principales.

-Inferencia lógica: Consiste en el acceso al contenido implícito del texto, es la comprensión global del texto para deducir información o predecir aquello que se expresará en el texto.

-Razonamiento hipotético-deductivo: Consiste en generar hipótesis sobre la información que brindará el texto para luego comprobarlas o rechazarlas.

Factores intervinientes en el proceso de la comprensión lectora.

La comprensión lectora no sólo depende de definiciones o modelos teóricos, también es fundamental para entenderla analizar los factores que intervienen cuando se lleva a cabo este proceso mental no exento de aspectos motivacionales o emocionales y del estado físico, para esto se han considerado los siguientes factores:

-El objetivo de la lectura: Uno de los aspectos importantes que determinarán cómo el lector abordará el texto y definitivamente, influirá en el nivel de comprensión que alcance al finalizar la lectura es lo que pretende alcanzar con ella, su propósito al leer, esto dependerá de la valoración que le dé a la lectura, la cual estará en función de las metas que pretenda alcanzar el lector o de sus intereses personales (Osoro, 2009).

-Los conocimientos del lector: Los conocimientos que el lector posee son también un factor determinante en la comprensión de un texto pues a mayores y variados conocimientos, el texto se abordará con éxito. El lector requiere de una gran cantidad de conocimientos para poder relacionar nueva con antigua información (Osoro, 2009).

-El estado de ánimo: El proceso mental de la lectura puede verse como algo positivo o negativo, si el lector ha fracasado en la lectura sentirá rechazo hacia ella y la evitará, por el contrario si es un lector exitoso cogerá los libros con buen estado de ánimo porque estará motivado para ello (Vallés, 2005).

Conductas específicas para alcanzar la comprensión.

Tapia y Silva (1982) realizaron una investigación orientada al desarrollo y a la validación de un test de comprensión lectora teniendo como eje considerar a la lectura como una habilidad genérica manifestada a través de conductas específicas, las cuales se explican a continuación:

-Informar sobre hechos específicos: Conducta específica consistente en la habilidad para reconocer información en un texto mediante el uso de la memoria para recordar aspectos importantes.

-Definir el significado de las palabras: Consiste en identificar el concepto de las palabras que se encuentran en la lectura.

-Identificar la idea central del texto: Es la habilidad para reconocer la idea principal del texto que se lee.

-Interpretar hechos: Es la habilidad para identificar el significado de partes de los fragmentos del texto expresados con proposiciones diferentes.

-Inferir sobre el autor: Consiste en determinar la intención, finalidad y perspectiva del autor.

-Inferir sobre el contenido del fragmento: Habilidad que permite al lector extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones.

-Rotular: Consiste en identificar el título más apropiado para el texto leído.

Relación entre TDAH y comprensión lectora.

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad tiene implicancias en el funcionamiento cognoscitivo de los estudiantes que lo padecen, dado que las áreas cerebrales afectadas son aquellas que regulan también el conocimiento y la concentración, por ejemplo los lóbulos frontales activan el cerebro y son los encargados de regular la atención y la concentración, las cuales son imprescindibles para alcanzar una óptima comprensión lectora; es así que, las personas con TDAH sufren alteraciones en la memoria de trabajo lo cual les dificulta usar estrategias adecuadas para recuperar la información y por lo tanto esto les impide recordar con facilidad lo que leen, afectando su comprensión (Álvarez-Arboleda y otros, 2003; Rivera, 2009).

Algunos investigadores refieren además que estos estudiantes no sólo tienen problemas en la comprensión de textos sino también que alrededor del 50% de estudiantes con este trastorno tienen dificultades para aprender a leer (Miranda y otros, 2010).

Asimismo, como menciona Vallés (2005) acerca de la comprensión lectora:

Los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. Todo ello se realiza concurrentemente para poder alcanzar la comprensión del texto y exige un procesamiento múltiple de la información; la lectura demanda prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo para coordinar los procesos psicológicos que se dan en la aprehensión de los códigos escritos (pp. 56-57).

Cómo se ha mencionado en el apartado sobre el TDAH, los estudiantes con este trastorno tienen grandes dificultades para focalizar su atención y esto dificulta su comprensión, pues como manifiesta Vallés (2005) cuando se refiere a la “atención selectiva”, ésta permite al lector focalizar su atención en lo que lee y no distraerse con estímulos externos, y es este proceso el que no se lleva a cabo en las personas con TDAH.

De la misma manera, en investigaciones recientes se ha encontrado que niños con este trastorno, con predominio inatento, presentan dificultades en la lectura en comparación con los niños normales que no las presentan (Roselló, Amado y Bo, 2000), como por ejemplo para la narración de historias, evidenciando un rendimiento lector más bajo (Miranda, García y Soriano en 2005).

Como afirman Valquerizo-Madrid, Estévez-Díaz y Pozo-García (2005), las personas que padecen TDAH presentan una disfunción cognitiva caracterizada por problemas en las funciones ejecutivas lo cual les impide retener información verbal, tienen problemas para la comprensión del lenguaje y en su capacidad de análisis y síntesis, es decir, los procesos de planificación, organización y regulación de la información verbal presenta serias dificultades para ser llevadas a cabo por estas personas en comparación con las personas consideradas sanas. A su vez, estos autores hacen mención que los niños con TDAH sufren de alguna disfunción psicolingüística en mayor proporción que la población general porque las tareas lingüísticas requieren de adecuados niveles de atención y concentración, ambos niveles que se ven afectados en las personas con este trastorno.

Antecedentes

Se empezará por los antecedentes de la variable trastorno por déficit de atención con hiperactividad y luego se tratará la variable comprensión lectora, teniendo en cuenta primero los estudios realizados en el extranjero y posteriormente los estudios nacionales.

Estudios sobre trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Galindo y Villa, Peña, de la Rosa, Robles, Salvador y Cortés (2001) analizaron el aspecto neuropsicológico de las características cognoscitivas de adolescentes con trastorno por déficit de atención evaluando a 30 adolescentes mexicanos (cuatro mujeres y 26 hombres) de la Clínica de Adolescentes de la Dirección de Servicios Clínicos del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente utilizando la Escala de Inteligencia para adultos de *Wechsler* y la escala de Figura Compleja de Rey. Los sujetos evaluados obtuvieron un CI promedio dentro del rango normal, sin discrepancias significativas entre los valores del CI verbal y del ejecutivo, lo que indicó

que la Escala de Inteligencia no discriminó al grupo de pacientes, pero dio a conocer las interrelaciones que guardan entre sí las once subescalas de la prueba. En la aplicación de la Figura Compleja de Rey, los resultados estuvieron por debajo de la media de la población ya que los pacientes presentaron déficit en la percepción espacial, es decir, presentaron dificultad en el procesamiento de la información en el hemisferio cerebral derecho y posiblemente prevalencia de trastornos en el aprendizaje de la lectura. Los resultados mostraron que a pesar de que los pacientes poseían un nivel de rendimiento intelectual promedio, tenían defectos ejecutivos que al parecer subyacían a la inatención.

A su vez, los investigadores Souza, Serra, Mattos y Franco en 2001 estudiaron el índice de comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención, para lo cual evaluaron a 28 estudiantes de la ciudad de Sao Paulo, con edades entre los 6 a 16 años (de los cuales, seis eran predominantemente desatentos y 22, hiperactivos/impulsivos o combinados), a través del cuestionario P-CHIPS para los padres (Entrevista a padres para síndromes psiquiátricos en niños y adolescentes). Los resultados evidenciaron la presencia de trastornos asociados en un 85,7%, siendo los trastornos más comunes: el impulsivo (20,6% de la muestra) y el de conducta (39,2% de la muestra). Además de estos trastornos se diagnosticaron otros dos en un 57% de la muestra. La depresión se diagnosticó en cuatro casos y la ansiedad en un 34%. La presencia de comorbilidad alteró significativamente el pronóstico del trastorno por déficit de atención, lo que llevó a los investigadores a sugerir estrategias terapéuticas dependiendo de cada caso tratado.

Con respecto al lenguaje, Ygual (2003) comparó las habilidades lingüísticas de los estudiantes con y sin déficit de atención con hiperactividad, evaluando a un total de 37 estudiantes valencianos (31 varones y seis mujeres) con TDAH de entre los 5 y 12 años de edad de un hospital infantil y un grupo control con la misma cantidad de estudiantes. Para el estudio en el nivel fonético-fonológico se utilizó el Registro Fonológico Inducido de Monfort, la Prueba de Segmentación Lingüística en la forma A de Jiménez y Ortiz, y la Prueba de fluidez léxica con mediador fonético; en el nivel morfosintáctico se utilizaron algunas subpruebas del inventario de desarrollo *Battelle* de Newborg, Stock, Wnek, Guidubaldi y Svinicki, de la subprueba de Integración Gramatical del Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas de Kirk, McCarthy y Kirk;

y para el nivel semántico se usó el Test de vocabulario en imágenes *Peabody* de Dunn y la Prueba de Vocabulario de WISC-R. Se llegó a la conclusión que los estudiantes con TDAH tuvieron menores habilidades lingüísticas en todos los niveles del lenguaje en que fueron evaluados que aquellos que no presentaban dicho trastorno.

Por otra parte, Lewis, Cuesta, Ghisays y Romero (2004) describieron y compararon la adaptación social y escolar de niños con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En el estudio evaluaron a 40 niños colombianos (20 con TDAH y 20 sin el trastorno) que estaban en los 8 y 12 años de edad usando el Test evaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI) para la adaptación social y el Test Fisher para la adaptación escolar. Los resultados obtenidos mostraron que los niños con y sin TDAH presentaron diferencias conductuales en el ámbito social y escolar, es decir, los niños con el trastorno evidenciaron inadaptación social y escolar, presentándose además mayor inadaptación social en niños con TDAH de tipo combinado.

Continuando en el campo de la lingüística, Miranda, García y Soriano en 2005, examinaron las diferencias en las habilidades de procesamiento cognitivo, para la narración de historias, de los niños con y sin déficit de atención con hiperactividad. Para llevar a cabo el estudio, evaluaron a 60 niños valencianos entre 7 y 12 años de edad, separados en dos grupos en igual cantidad: uno conformado por niños con TDAH y el otro, por niños sin el trastorno; estos dos grupos fueron evaluados mediante el recuerdo de un cuento leído en voz alta. Los resultados mostraron que los estudiantes con TDAH tuvieron más errores en la organización y coherencia en la narración de historias que el otro grupo de niños.

Por otro lado y tratándose sólo de la impulsividad, Morales (2007) realizó una investigación con la finalidad de encontrar el efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias, en lo que respecta a las capacidades intelectuales y al fracaso escolar de los adolescentes, para lo cual estudió a adolescentes catalanes usando dos versiones del cuestionario *Aggression Questionnaire* de Buss & Perry con el fin de contrastar la validez de criterio en relación con los instrumentos de impulsividad. Los resultados obtenidos mostraron la falta de relación entre la impulsividad y el potencial intelectual del individuo, pero sí se demostró que la impulsividad afecta al aprendizaje posterior que permite desarrollar ese potencial,

porque presenta relación con las competencias intelectuales vinculadas a la inteligencia, es por eso que la impulsividad afecta los resultados académicos.

Por su parte, Miranda, Fernández, Robledo y García (2010), analizaron la comprensión de textos en estudiantes con déficit de atención con hiperactividad para examinar la contribución de la fluidez verbal, la fluidez en la lectura y las funciones ejecutivas como predictoras de los procesos mentales en la comprensión de textos. Para la investigación, evaluaron a 42 estudiantes valencianos (40 varones y dos mujeres), entre los 12 y 16 años de edad, usando una batería para medir los procesos cognitivos y lectores que incluyó el subtest de comprensión lectora del PROLEC-SE, el subtest de inteligencia de Weshler, el test de amplitud de memoria visual de Katakana, entre otros. Los resultados mostraron que la fluidez verbal fue la mejor predictora de la comprensión de textos, así como las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, atención y mecanismo de supresión) también colaboraron con la comprensión.

En lo concerniente a los estudios realizados a nivel nacional sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, podemos mencionar los siguientes:

Se realizó un estudio sobre la relación existente entre la conducta hiperactiva del niño y la relación madre – niño para identificar si el comportamiento de la madre influía en la conducta hiperactiva del niño. La investigación se realizó en alumnos de 6 años de primer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga de San Martín de Porres, para lo cual se usó la Escala de Hiperkinesia de Werry, Weiss y Peters, y para la evaluación de la relación madre - niño se utilizó la Escala de Robert Roth. Los resultados determinaron que no existía relación entre la conducta hiperactiva del niño y la relación madre-niño (Pereyra, 1992).

En lo que respecta a las posibles causas que provocan la presencia de TDAH, se han realizado investigaciones sobre los factores de riesgo biológico prenatales, natales y postnatales asociados a niños que presentan este trastorno, como la realizada por Flores y Montenegro en 2002. Para dicha investigación se evaluaron las historias clínicas de niños peruanos con TDAH que oscilaban entre 6 y 12 años (156 varones y 80 mujeres), que habían sido atendidos en el Departamento de Rehabilitación de Discapacidades del Aprendizaje del Instituto Nacional de Rehabilitación en el período comprendido entre enero de 2000 y diciembre de 2001.

Estos niños presentaron los subtipos con predominio de impulsividad/hiperactividad y déficit de atención. Luego del estudio se encontró que 56 casos estaban asociados a factores biológicos (en el período natal fue predominante la hipoxia), 54 casos a factores psicosocioambientales, en 50 casos se halló la combinación de ambos tipos de factores y en 76 casos no se evidenció ningún factor de riesgo. Se encontraron más casos de niños con TDAH que de niñas, siendo el subtipo combinado el más relevante.

Asimismo, Fung (2003) realizó un estudio para determinar el autoconcepto en el medio escolar en niños con este trastorno, para lo cual evaluó con el Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar de Andrés García Gómez a 106 niños de ambos géneros diagnosticados con TDAH, cuyas edades estaban comprendidas entre los 8 y 14 años de edad, y gracias a la investigación se determinó la ausencia de diferencias significativas en el autoconcepto en el medio escolar entre niños con TDAH con predominio desatento y aquellos con predominio hiperactivo-impulsivo, así como la ausencia de diferencias significativas en el autoconcepto en el medio escolar de acuerdo a la edad; sin embargo sí se encontró diferencia significativa entre los tres grupos estudiados con relación al autoconcepto académico percibido por los padres según la edad, viéndose que el grupo de 14 años obtuvo el puntaje más bajo y el grupo de 8 años el puntaje más alto; así mismo en relación al autoconcepto con los iguales, el puntaje más bajo lo obtuvo el grupo de 9 años mientras que el puntaje más alto lo logro el grupo de 14 años.

Reátegui y Vargas (2008) estudiaron a pacientes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el objetivo de analizar los síntomas depresivos en relación con la edad, el sexo y la comorbilidad psiquiátrica. En el estudio, se incluyó a pacientes entre los 7 y 17 años de edad del Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi, a quienes se les aplicó el *Children's depression inventory* (CDI), cuestionario que permite identificar los síntomas depresivos como alteraciones del humor, la capacidad hedónica y otras conductas interpersonales. Los resultados mostraron la ausencia de asociación estadísticamente significativa entre síntomas depresivos y sexo o edad, así mismo se encontró que el síntoma depresivo más frecuente en los pacientes con TDAH afecta el rendimiento escolar y que existe gran frecuencia de síntomas depresivos en este tipo de pacientes.

Estudios sobre comprensión lectora.

En la evaluación internacional llevada a cabo por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2003, administrada a estudiantes de 15 años de 42 países (entre 4.500 y 10.000 por cada país) de América Latina, incluido Perú, se evidenció el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el Perú. La evaluación internacional estandarizada consistió en una mezcla de unidades de selección múltiple y preguntas en las que se pidió al estudiante construir la respuesta. Estas unidades se organizaron en grupos basados en textos de la vida real y enfocada al conocimiento y habilidades importantes y necesarias para la vida adulta. Perú fue el país con el mayor porcentaje (80%) de alumnos clasificados en el nivel de puntuación inferior (Nivel 1) o por debajo, lo que indicó que los alumnos tropiezan con serias dificultades para utilizar la lectura como instrumento que les permita progresar e incrementar sus conocimientos y competencias en otros ámbitos.

Murillo y Aranda (2004) realizaron un estudio sobre el desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria con el propósito de identificar las dificultades para la lectura en este tipo de textos y el nivel de comprensión lectora, comparar el desempeño lector de los alumnos y analizar la relación de los resultados con la enseñanza y el aprendizaje (con respecto a lo que los alumnos pueden lograr de manera independiente o con ayuda del profesor). Para llevar a cabo la investigación se evaluó a alumnos de primer y tercer grado del nivel secundario (con un promedio de edad de 12 años y 7 meses y 14 años y 9 meses, respectivamente), pertenecientes a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México. La investigación fue posible con la aplicación de la prueba Cloze y los resultados demostraron que el orden de dificultad fue el mismo para primer y tercer grado y en cuanto a los niveles de lectura alcanzados: en primer grado, la mitad de los alumnos alcanzaron un nivel independiente y en tercero, las tres cuartas partes.

Por su parte, Marzuca en el año 2004, aplicó un Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS) a un grupo de 63 estudiantes chilenos del tercer año básico perteneciente a un colegio particular del nivel socioeconómico medio alto de la comuna de Vitacura, a fin de conocer sus efectos sobre la comprensión lectora, por lo que también se trabajó con un grupo control de 98 estudiantes del mismo grado

escolar e institución educativa. Se aplicó un cuestionario para conocer la percepción de los alumnos, profesores y apoderados sobre este programa. El instrumento utilizado fue la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP-3). Los resultados del pre-test demostraron que el grupo control tenía una mejor comprensión lectora que el grupo experimental, sin embargo en el post-test, no se encontraron diferencias significativas en la comprensión lectora entre ambos grupos lo que demuestra que la aplicación del PLSS fue positivo y la percepción de alumnos, maestros y apoderados hacia dicho programa, también lo fue.

Con respecto a los niveles de la comprensión lectora, se realizó un estudio enfocado en darlos a conocer y estimar si eran similares para los diferentes tipos de texto. Para la evaluación se utilizaron dos cuestionarios de opinión para alumnos y profesores (con la finalidad de obtener datos sobre el entorno educativo y la metodología docente) y una prueba de comprensión lectora que midiera los niveles literal, inferencial, reorganizativo y crítico según los tipos de texto (literario, informativo, verbal y no verbal). Los estudiantes evaluados fueron 10,713 niños españoles de 12 años, de 17 comunidades autónomas y el número de maestros fue de 365. Los resultados obtenidos mostraron que del total de alumnos evaluados, el 64% superó el nivel de comprensión lectora fijado para los alumnos de su edad y además, no existieron diferencias en la comprensión lectora para los diferentes tipos de texto (Pérez, 2005).

Asimismo, se realizó una investigación para conocer la influencia de la estrategia didáctica de enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Se evaluó a 42 estudiantes del primer ciclo, de 18 años de edad aproximadamente (36 mujeres y seis hombres), quienes nunca habían recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con pocos hábitos de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró una prueba de comprensión lectora y dos encuestas, una para toda la población de estudiantes y otra para los 10 docentes de la facultad que enseñaban las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora: Métodos del Trabajo Intelectual, Español y Literatura. Los resultados obtenidos indicaron que la estrategia de enseñanza directa mejoró significativamente la comprensión lectora, tanto estadística como

pedagógico-didácticamente, de los estudiantes de la mencionada casa de estudios (Cabanillas, 2004).

Cubas (2007) realizó una investigación para conocer las actitudes hacia la lectura, medir los niveles de comprensión lectora en los estudiantes y determinar la relación existente entre ambas variables de estudio. En la investigación participaron 133 alumnos de sexto grado de primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana (74 hombres y 59 mujeres), utilizándose un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura construido para el estudio y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6–Forma A), para identificar las actitudes hacia la lectura y los niveles de comprensión lectora, respectivamente. Al finalizar el estudio, los resultados obtenidos evidenciaron la falta de relación entre el nivel de comprensión de lectura y las actitudes hacia la lectura, con lo cual se concluyó que el bajo rendimiento en comprensión de lectura se debe atribuir a otras variables diferentes a las actitudes.

Del mismo modo, Salcedo en 2007, estudió la relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de rendimiento académico en las asignaturas de Lenguaje y Economía de los estudiantes del I semestre del Instituto Superior Tecnológico Túpac Amaru del Cusco, para lo cual evaluó a 105 estudiantes de ambos sexos utilizando la técnica Cloze de González, con la finalidad de establecer los niveles de comprensión lectora respecto a seis tipos de texto, y para la valoración del rendimiento académico se consideraron las notas promedio de las asignaturas de Economía y Lenguaje. Los resultados obtenidos demostraron que no existe una relación significativa entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico de ambas asignaturas.

Problema de investigación

El problema del rendimiento escolar de los estudiantes peruanos es preocupante, los resultados alcanzados en las pruebas internacionales de los últimos años, por ejemplo PISA (2003), colocaron a Perú como uno de los últimos países de América Latina en comprensión lectora y razonamiento lógico, fue el país con el mayor porcentaje (80%) de alumnos clasificados en el nivel de puntuación inferior (Nivel 1) o por debajo.

Esos resultados no deben sorprender si se tiene en cuenta que la crisis económica, la deserción escolar, así como la violencia social y familiar son factores que afectan a los alumnos actualmente, sobre todo en lo concerniente a los aspectos emocionales y conductuales, los que inciden directamente en el rendimiento escolar. Los alumnos que atraviesan por dicha problemática son muchas veces inestables, inquietos o distraídos y erróneamente son catalogados simplemente como agresivos, malcriados, tontos o con algún retardo.

La realidad que se conoce gracias a los estudios y que se vive en las aulas enseña que muchas veces estos alumnos padecen el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad o también conocido por sus siglas como TDAH, este es un trastorno neurobiológico, pero no exento de influencia ambiental; y debido a su presencia es que se puede encontrar alumnos inatentos, hiperactivos e impulsivos en las instituciones educativas.

Estos alumnos molestan a sus compañeros y profesores, se mueven constantemente, no se concentran en lo que hacen, en lo que escuchan ni tampoco en lo que leen porque su atención se desvía rápidamente hacia alguna actividad para ellos más atrayente que el estudio o la lectura; la consecuencia: por estar desatentos o inquietos no comprenden lo que leen, no responden correctamente y su rendimiento académico en lectura es pobre.

¿Cuántas veces durante una clase ha ocurrido que cuando se está leyendo un texto, se puede encontrar a un estudiante que está haciendo otra actividad? La respuesta puede oscilar entre “nunca”, “algunas veces”, “regularmente”, “muchas veces” o “siempre”; si se analiza el día a día en el trabajo docente, seguramente la respuesta se encontrará entre las tres últimas opciones. Problemática que más preocupa pues la emergencia educativa peruana está dirigida a la comprensión lectora de los escolares, teniendo como baluarte el Plan Lector.

La literatura internacional acerca de este tema es vasta, pero en la realidad chalaca todavía hay mucho camino por recorrer y muchas investigaciones por realizar en el plano pedagógico, para saber qué medidas se deben tomar para motivar la lectura en los estudiantes con TDAH; y en el plano psicológico para conocer qué estrategias de intervención se pueden adoptar con estos estudiantes.

El número de estudiantes con TDAH no es muy elevado, pero sí es cada vez más frecuente y por esto se considera importante determinar los niveles de comprensión lectora en estudiantes que presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y en aquellos estudiantes que no lo presentan; dada esta problemática en la presente investigación se propuso conocer si hay diferentes niveles de comprensión lectora en ambos grupos de estudiantes y por eso se planteó el siguiente problema:

¿Existe diferencia en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria del Callao con y sin déficit de atención con hiperactividad?

Hipótesis y objetivos

Hipótesis general.

Los estudiantes de primero de secundaria del Callao sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad tienen mayores niveles de comprensión lectora que los estudiantes con dicho trastorno.

Hipótesis específicas.

-Los estudiantes de primero de secundaria del Callao sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad tienen mayor nivel de clasificación que los estudiantes con dicho trastorno.

-Los estudiantes de primero de secundaria del Callao sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad tienen mayor nivel de análisis-síntesis que los estudiantes con dicho trastorno.

-Los estudiantes de primero de secundaria del Callao sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad tienen mayor nivel de inferencia lógica que los estudiantes con dicho trastorno.

-Los estudiantes de primero de secundaria del Callao sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad tienen mayor nivel de razonamiento hipotético-deductivo que los estudiantes con dicho trastorno.

Objetivo general.

1. Comparar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria del Callao con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Objetivos específicos.

2. Describir los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria del Callao con trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
3. Describir los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria del Callao sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
4. Comparar el nivel de clasificación entre estudiantes de primero de secundaria del Callao con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
5. Comparar el nivel de análisis-síntesis entre estudiantes de primero de secundaria del Callao con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
6. Comparar el nivel de inferencia lógica entre estudiantes de primero de secundaria del Callao con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
7. Comparar el nivel de razonamiento hipotético-deductivo entre estudiantes de primero de secundaria del Callao con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

MÉTODO

Tipo y diseño de investigación

La investigación fue de tipo descriptivo comparativo porque se recolectó información relevante en la muestra con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés (Sierra Bravo, 2000). La comparación consistió en el análisis de variables para la verificación de las hipótesis. Como manifiestan Sánchez y Reyes (2002), el método que se utilizó tuvo como objetivo comparar las variables que intervienen en un fenómeno y medir su nivel o grado de relación. Las variables estudiadas y comparadas fueron los niveles de comprensión lectora en estudiantes con o sin Déficit de Atención con Hiperactividad.

Formalización:

M1 _____	Xi _____	O1
M2 _____	Xi _____	O2

Donde:

M1 y M2 = Estudiantes de primero de secundaria

Xi = Déficit de Atención con Hiperactividad y Comprensión Lectora

O1 = Observaciones

O2 = Resultados de las comparaciones

Variables

Identificación de variables.

- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad
- Comprensión Lectora

Para la presente investigación se consideraron variables de control para determinar las sub-muestras, estas variables fueron el sexo y la edad de los estudiantes.

Definición conceptual.

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por tres síntomas claves: déficit de atención, la hiperactividad y la impulsividad cognitiva y conductual. Las formas clínicas del trastorno o sus tipos son inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado, este último como su nombre lo indica, es una combinación de los tipos inatento e hiperactivo-impulsivo (Farré y Narbona (2000).

Comprensión Lectora: es la interacción entre el lector y el texto, por la cual, el lector da significado al texto aportando sus propios conocimientos sobre el tema, es decir, relacionando la información que le brinda el texto con la información que ya posee (Atarama, s/f; Rioseco, Ziliani y Sequeida, 1992). La comprensión lectora supone que el lector logre establecer transacciones con el texto que lee, teniendo en cuenta además el contexto en el que está inmerso este último, es por eso que se considera que el lector es un participante activo en el proceso lector (Cairney, 2002).

Definición operacional.

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Las escalas para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad presentan 20 ítems con dos subescalas de 10 ítems cada una: la primera subescala mide la hiperactividad-déficit de atención (cinco ítems para hiperactividad y cinco ítems para déficit de atención) y la segunda subescala mide los trastornos de conducta.

Tabla 2.

Dimensiones e indicadores del TDAH

DIMENSIONES	INDICADORES
TIPO INATENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se distrae con facilidad. 2. Está en las nubes, ensimismado. 3. Deja por terminar las tareas que empieza. 4. Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante. 5. Tiene dificultades de aprendizaje escolar.
TIPO HIPERACTIVO - IMPULSIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene excesiva inquietud motora. 2. Exige inmediata satisfacción a sus demandas. 3. Molesta frecuentemente a otros niños. 4. Se mueve constantemente, intranquilo. 5. Es impulsivo e irritable.
TIPO COMBINADO	Se toman en cuenta los indicadores anteriores.

Nota: *Elaboración personal*

Comprensión Lectora: El test de comprensión de lectura de Tapia (1982) presenta la variable como una habilidad genérica que se manifiesta a través de conductas específicas: informar sobre hechos específicos, definir el significado de las palabras, identificar la idea central del texto, interpretar hechos, inferir sobre el autor, inferir sobre el contenido del fragmento y rotular. Estas conductas específicas están inmersas en cuatro dimensiones con sus respectivos indicadores:

Tabla 3.

Niveles e indicadores de la comprensión lectora

NIVELES	INDICADORES
CLASIFICACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de detalles. 2. Reconocimiento de ideas principales. 3. Reconocimiento de una secuencia. 4. Reconocimiento comparativo. 5. Reconocimiento de causa y efecto. 6. Reconocimiento de rasgos de carácter.
ANALISIS-SÍNTESIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clarificar 2. Esquematizar 3. Resumir 4. Sintetizar
INFERENCIA LÓGICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deducción de detalles de apoyo. 2. Deducción de ideas principales. 3. Deducción de secuencias. 4. Deducción de comparaciones. 5. Deducción de relaciones causa y efecto. 6. Deducción de rasgos de carácter. 7. Deducción de características y aplica a situaciones nuevas. 8. Predicción de resultados. 9. Elaboración de hipótesis de continuidad. 10. Interpretación del lenguaje figurativo.
RAZONAMIENTO HIPOTÉTICO DEDUCTIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juicio de realidad o fantasía. 2. Juicio de hechos u opiniones. 3. Juicio de suficiencia y validez. 4. Juicio de propiedad. 5. Juicio de valor, conveniencia y aceptación.

Nota: *Elaboración personal*

Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes de instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular de primero de secundaria. Se eligió la población por ser el grado con estudiantes de menor edad en todo el nivel secundario y porque en ella son más evidentes las características del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en sus tres tipos. Por lo tanto, esta población se ajustó a las características de la investigación planteada y para los cuales se generalizaron los resultados encontrados.

El muestreo se realizó de forma no probabilística intencional por cuanto se buscó estudiantes que presentaran trastorno por déficit de atención con hiperactividad, para lo cual se seleccionaron tres instituciones educativas para garantizar la diversidad en los contextos de enseñanza secundaria.

La muestra estuvo conformada por 225 estudiantes cuyas edades estaban entre 12 y 14 años, de primero de secundaria de tres instituciones educativas públicas ubicadas en la Región Callao. Se excluyó a dos estudiantes por la edad (11 y 15 años) y al aplicar la escala EDAH, se encontró que 22 estudiantes presuntamente presentaban TDAH y como siguiente paso se constituyeron dos grupos apareados; es decir, para cada sujeto con TDAH, había un sujeto sin TDAH; siendo los criterios de apareamiento: sexo y edad. La muestra final estuvo conformada por 44 estudiantes: 22 estudiantes con presunción de TDAH y 22 estudiantes sin presunción de TDAH.

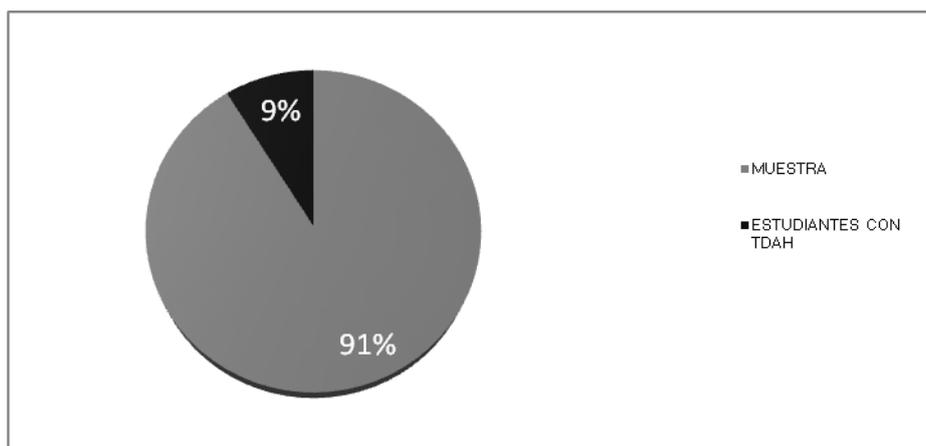


Figura 3. Participantes identificados con TDAH

La Figura 1 presenta la muestra (225 estudiantes de primero de secundaria) que equivale al 91% y los estudiantes con déficit de atención con hiperactividad (22 estudiantes) que equivalen a un 9% del total de la muestra.

Instrumentos de investigación

Evaluación del TDAH.

Ficha Técnica

Nombre	: Escalas para la evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH)
Autores	: Anna Farré y Juan Narbona
Año	: 2000
Aplicación	: Individual (para el profesor del sujeto a evaluar)
Duración	: 5 a 10 minutos
Ámbito de aplicación	: 6 a 12 años
Significación	: Medida de los principales rasgos del TDAH y de los Trastornos de Conducta.
Baremación	: Baremos en centiles para las cuatros subescalas y la escala global. Puntos de corte.
Material	: Hoja de anotación fotocopiada que contiene el cuestionario para el profesor.

Estas escalas miden los síntomas principales del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Hiperactividad-impulsividad, inatención y combinado. Además mide también los trastornos de conductas por su correlación con el TDAH.

Las escalas constan de 20 ítems con dos subescalas de 10 ítems cada una: hiperactividad-inatención y trastornos de conducta. La primera subescala se compone de dos apartados con 5 ítems cada uno: hiperactividad-impulsividad e inatención.

La fiabilidad (coeficiente alfa de *Cronbach*) para las escalas de hiperactividad-impulsividad es de 0,849 y para inatención, 0,898; al tomar ambas escalas como una sola se obtuvo un coeficiente de 0,874, lo que le otorga a las escalas un buen grado de confiabilidad. En cuanto a la validez, las escalas presentan una correlación entre la puntuación en el DSM-III y la escala global de 20 ítems.

Estas escalas no tienen adaptación al Callao, por lo que en la presente investigación se hizo una adaptación del instrumento obteniéndose la validez por juicio de expertos con la *V* de *Aiken* y una fiabilidad por alfa de *Cronbach* de 0.853. El formato para la validación se presenta en Anexo 1.

Los resultados de la *V* de *Aiken* muestran que todos los ítems obtuvieron puntajes de 0.60 a más, lo que quiere decir que ningún ítem se rechaza (ver Anexo 2).

Asimismo, el formato final de las EDAH se presenta en el Anexo 3.

Evaluación de la Comprensión Lectora.

Ficha Técnica

Nombre	: Test de Comprensión de Lectura
Autores	: Violeta Tapia Mendieta
Año	: 1982
Aplicación	: Individual o colectiva
Duración	:No hay límite de tiempo, normalmente toma entre 50'-60' incluyendo período de instrucciones
Ámbito de aplicación:	Sujetos entre 12-20 años que cursan Educación Secundaria y I Ciclo de Educación Superior
Significación	:El puntaje interpretado en función de los baremos percentilares permite apreciar el nivel de rendimiento global del sujeto expresando su posición dentro del grupo, lo cual está valorado a través de rangos.
Baremación	:Baremo peruano en una muestra representativa de Educación Secundaria.
Puntuación	: Un punto por respuesta correcta. Puntaje máximo 38.

Los textos de esta prueba incluyen las distintas áreas del currículo, cada ítem hace referencia a una idea central, la mayoría de preguntas están presentadas en forma positiva y con claridad en la expresión, en algunos casos se presenta palabras clave subrayadas para la mejor comprensión; las preguntas siguen un orden de coherencia y el nivel de dificultad tiene orden cíclico.

La confiabilidad se estableció con el Test-retest, cuyo índice de correlación fue 0.53, índice de consistencia interna a través de la fórmula 21 de Kuder Richardson con valor 0.58. Los índices de confiabilidad son moderados y guardan relación con los de validez. La validez se sustenta en el contenido, criterio y constructo.

Tabla 4.

Puntuación directa y rangos de Test de Comprensión de lectura

PUNTUACIÓN DIRECTA	RANGO
1 a 12	MUY INFERIOR
13	INFERIOR
14 a 16	MEDIO INFERIOR
17	MEDIO
18 a 19	SUPERIOR MEDIO
20	SUPERIOR
21 a 38	MUY SUPERIOR

Nota: *Adaptación de Tapia (1982)*

La tabla 4 muestra los puntajes directos del test de comprensión de lectura y los rangos en los que se ubica cada puntaje.

Procedimientos

Para la determinación de la población se realizaron coordinaciones con los directores de las tres instituciones educativas visitadas para la recogida de datos, cuando la autorización estuvo otorgada se procedió a la aplicación de los instrumentos.

La evaluación se realizó en las aulas de clase de los estudiantes, durante las primeras horas de la mañana y con la presencia del profesor de aula y la investigadora, en dos etapas:

En la primera etapa, se aplicó el test de Comprensión de lectura a toda la población, se entregó a los estudiantes un cuadernillo que contenía los textos y las alternativas, y a continuación se les entregó la hoja de respuestas en la que debían marcar la respuesta. Se leyeron las instrucciones y se les indicó que leyeran atentamente, que no copiaran de sus compañeros y que si no sabían una respuesta, pasaran a la siguiente. Al término de los 60 minutos estipulados para la evaluación, se procedió a recoger las hojas de respuesta y los cuadernillos.

En la segunda etapa, se aplicó la escala EDAH a los docentes de los estudiantes evaluados explicándoles el contenido de la escala.

Una vez concluidas ambas etapas, se revisaron los resultados del test de comprensión de lectura del total de la muestra y luego se analizaron los resultados de la escala EDAH para identificar a los estudiantes con TDAH.

Se procedió a la determinación final de la muestra, para ello se apareó a los estudiantes con TDAH con igual número de estudiantes sin TDAH, siendo los criterios de apareamiento: el sexo y la edad.

Los datos fueron procesados utilizando los puntajes del test de comprensión de lectura (un punto por cada acierto de un total de 38 ítems), primero en el procesador de datos Excel y luego el análisis estadístico se realizó usando el procesador estadístico SPSS versión 15.0 para Windows.

La prueba Kolmogorov y Smirnov fue utilizada para determinar el tipo de prueba estadística que se utilizó para la contrastación de la hipótesis. El resultado K-S fue de 0.915 y su nivel de significación p de 0.372. Considerando que el nivel de significación fue mayor que 0.05, se aceptó la hipótesis de distribución normal de los datos. Por tanto se utilizó una prueba paramétrica (véase Anexo 4).

Como el presente estudio pretendió comparar los niveles de comprensión lectora de estudiantes de primero de secundaria con y sin TDAH se usó la prueba paramétrica t Student Prueba de muestras independientes.

RESULTADOS

Tabla 5.

Resultados de comprensión lectora de primero de secundaria del Callao con y sin TDAH

Rangos	f con TDAH	%	f sin TDAH	%
Muy inferior	11	50.0	4	18.2
Inferior	2	9.09	1	4.5
Medio inferior	5	22.7	7	31.8
Medio	1	4.5	6	27.3
Superior medio	1	4.5	3	13.6
Superior	1	4.5	0	-
Muy superior	1	4.5	1	4.5
Total	22	100	22	100

Nota: n=44

Como se observa en la tabla 5, los puntajes alcanzados (que van de un punto a 21 puntos) por los estudiantes muestran que el 50% de estudiantes con TDAH y el 18.2% de estudiantes sin TDAH se encuentran en el rango muy inferior; por otra parte, el 13.6% de estudiantes sin TDAH alcanzaron el rango superior medio, mientras que de los estudiantes con TDAH sólo alcanzaron este mismo nivel en un 4.5%.

Tabla 6.

Resultados por niveles de comprensión lectora de primero de secundaria del Callao con y sin TDAH

Niveles	Rangos						
	Muy inferior	Inferior	Medio inferior	Medio	Superior medio	Superior	Muy superior
Clasificación	44	0	0	0	0	0	0
Análisis-síntesis	44	0	0	0	0	0	0
Inferencia lógica	44	0	0	0	0	0	0
Razonamiento hipotético-deductivo	44	0	0	0	0	0	0

Nota: n=44

En lo que respecta a Clasificación, el total de estudiantes con y sin TDAH obtuvo puntajes (entre los cero puntos hasta los siete) que los ubica en el rango muy inferior, sobre el sub-test análisis-síntesis, ambos grupos se encuentran en el mismo rango con puntajes que van de cero a nueve, asimismo, en cuanto a la tabla anterior sobre el sub-test inferencia lógica, ambos grupos se encuentran en el mismo rango

con puntajes directos que van de los cero puntos hasta siete, en lo que respecta a razonamiento hipotético-deductivo, el total de estudiantes con y sin TDAH obtuvo puntajes (de cero a dos puntos) que los ubica en el rango muy inferior.

Tabla 7.

Diferencias grupales en comprensión lectora

Medida	Estudiantes con TDAH (n=22)		Estudiantes sin TDAH (n=22)		<i>t</i>
	M	DE	M	DE	
Comprensión lectora	12,23	5,014	15,59	2,873	-2,730

* $p < .05$

Los resultados indican que el valor de la media o el promedio de notas obtenidas por los 22 estudiantes de primero de secundaria con TDAH de instituciones educativas públicas de la Región Callao es de 12.23, asimismo, analizando los valores de la desviación típica=5.014 con respecto al valor de la media, se observa que el coeficiente de variación (des.típ./media x100%) no es representativo por ser mayor al 35%, esto quiere decir que los datos no están homogéneamente distribuidos en relación a la media aritmética.

Asimismo, los resultados indican que el valor de la media o el promedio de notas obtenidas por los 22 estudiantes de primero de secundaria sin TDAH de instituciones educativas públicas de la Región Callao es de 15.59, asimismo, analizando los valores de la desviación típica=2.873 con respecto al valor de la media, se observa que el coeficiente de variación (des.típ./media x100%) es representativo por ser menor al 35%, esto quiere decir que los datos están homogéneamente distribuidos en relación a la media aritmética.

Considerando la distribución normal de los datos, se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes. Para la hipótesis que afirmaba que los estudiantes de primero de secundaria sin déficit de atención con hiperactividad tienen mayores niveles de comprensión lectora que los estudiantes con dicho trastorno se encontró que el estadístico *t* de Student tomó un valor de $t = -2.730$ ($gl = 42$) y un nivel crítico asociado de $p = 0.009$. El valor de p menor que el nivel de significación 0.05 permitió rechazar la hipótesis de homogeneidad entre las medias de acuerdo a las características de la muestra.

Una figura complementa los resultados de puntuaciones.

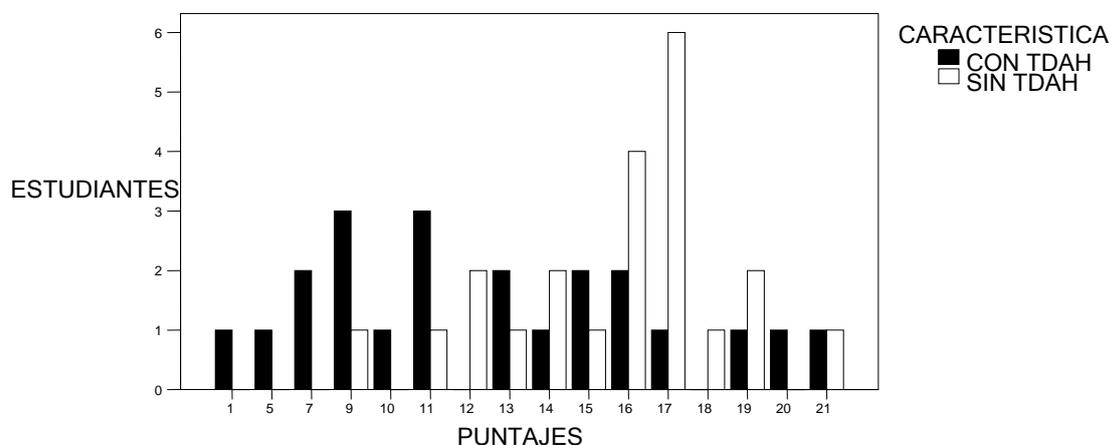


Figura 4. Resultados en comprensión lectora.

La Figura 4 muestra que los puntajes obtenidos estuvieron entre uno y 21, evidenciándose que un mayor número de estudiantes sin TDAH alcanzaron los puntajes más altos.

Tabla 8.

Diferencias grupales por niveles de comprensión lectora

Medida	Estudiantes con TDAH (n=22)		Estudiantes sin TDAH (n=22)		t
	M	DE	M	DE	
Clasificación	4,18	1,991	5,05	1,290	-1,506
Análisis-Síntesis	,41	,503	4,95	1,759	-2,874
Inferencia lógica	1,68	1,323	4,68	1,427	-1,849
Razonamiento hipotético deductivo	1,00	,873	,91	,610	-,257

* $p < .05$

En general, en la tabla 8 se aprecia que los valores promedios tanto en los estudiantes con TDAH como en los estudiantes sin TDAH difieren en todos los niveles de comprensión lectora, la mayor diferencia se observa en el nivel de análisis-síntesis y la menor diferencia se observa en los niveles de clasificación y razonamiento hipotético deductivo.

Para el nivel de clasificación, se aprecia que el estadístico t de Student para muestras independientes tomó un valor de $t=-1.506$ ($gl=42$) y un nivel crítico asociado de $p=0.140$. El valor de p mayor que el nivel de significación 0.05 permitió aceptar la hipótesis de homogeneidad entre las medias de acuerdo a las características de la muestra.

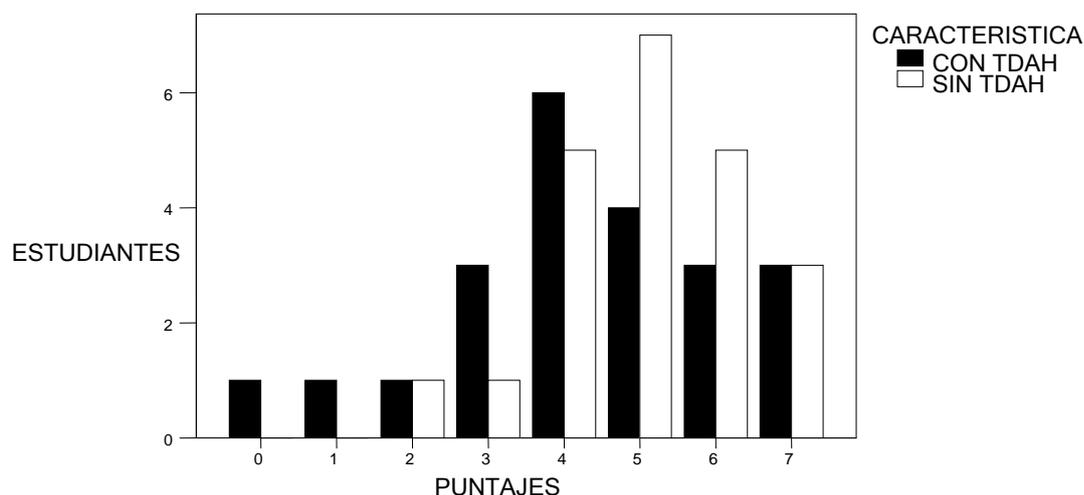


Figura 5. Resultados en clasificación.

La Figura 5 muestra que los puntajes obtenidos en el sub-test clasificación estuvieron entre cero y siete, ubicando a ambos grupos en un rango muy inferior de lectura.

En el nivel de análisis-síntesis se aprecia que el estadístico t de Student para muestras independientes tomó un valor de $t=-2.874$ ($gl=42$) y un nivel crítico asociado de $p=0.006$. El valor de p menor que el nivel de significación 0.05 permitió rechazar la hipótesis de homogeneidad entre las medias de acuerdo a las características de la muestra.

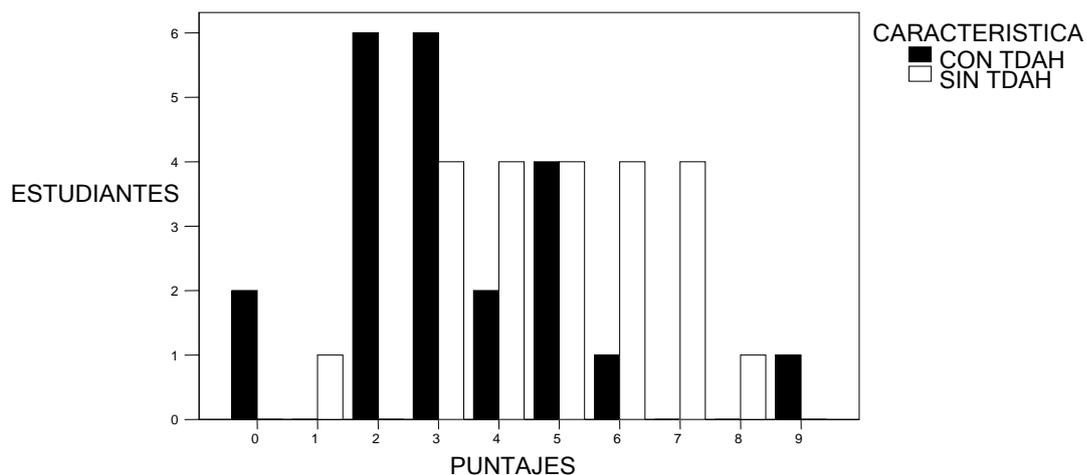


Figura 6. Resultados en análisis-síntesis.

La Figura 6 muestra que los puntajes obtenidos en el sub-test análisis-síntesis estuvieron entre cero y nueve, evidenciándose que los estudiantes sin TDAH alcanzaron los puntajes más altos para este rango.

En inferencia lógica se aprecia que el estadístico t de Student para muestras independientes tomó un valor de $t=-1.849$ ($gl=42$) y un nivel crítico asociado de $p=0.072$. El valor de p mayor que el nivel de significación 0.05 permitió aceptar la hipótesis de homogeneidad entre las medias de acuerdo a las características de la muestra.

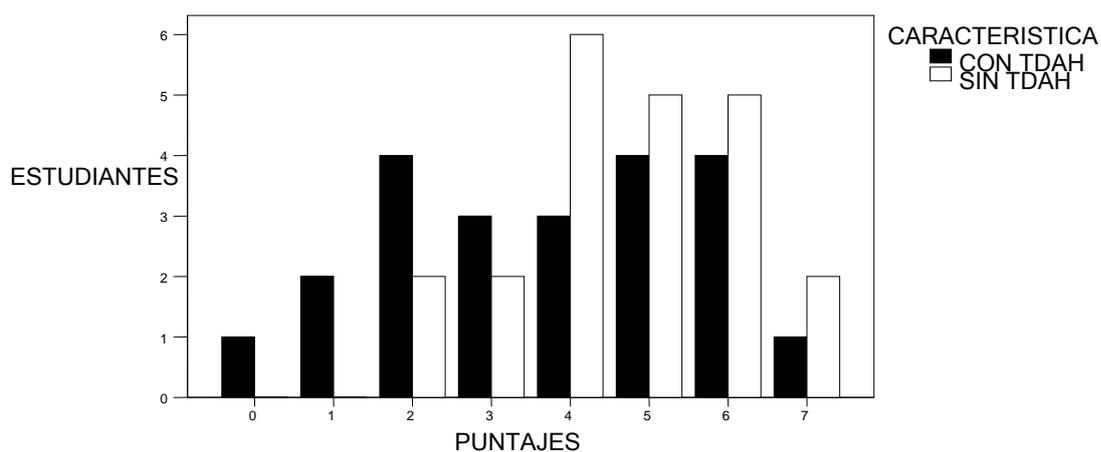


Figura 7. Resultados en inferencia lógica.

La Figura 7 muestra que los puntajes obtenidos en el sub-test inferencia lógica estuvieron entre cero y siete, ubicando a ambos grupos en un rango muy inferior de lectura.

Para razonamiento hipotético deductivo se aprecia que el estadístico t de Student para muestras independientes tomó un valor de $t=-0.257$ ($gl=42$) y un nivel crítico asociado de $p=0.798$. El valor de p mayor que el nivel de significación 0.05 permitió aceptar la hipótesis de homogeneidad entre las medias de acuerdo a las características de la muestra.

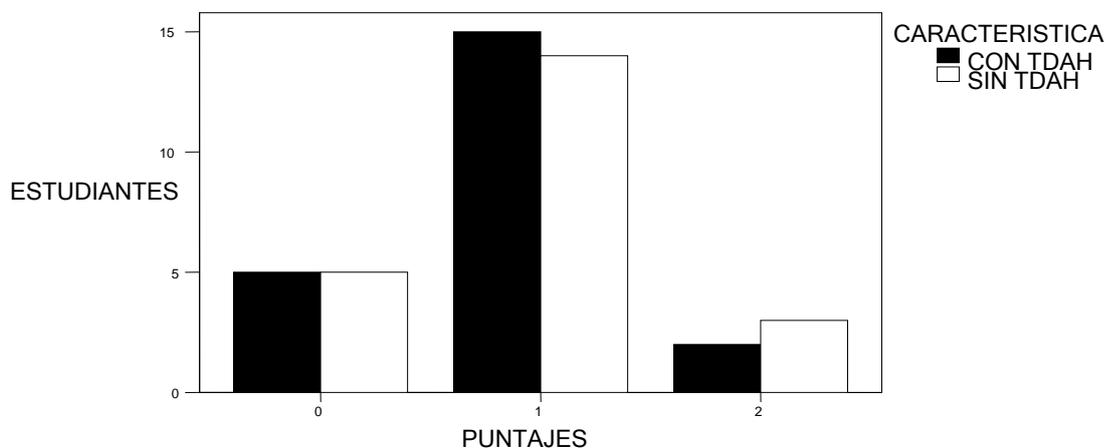


Figura 8. Resultados en razonamiento hipotético-deductivo.

La Figura 8 muestra que los puntajes obtenidos en el sub-test razonamiento hipotético-deductivo estuvieron entre cero y 2, ubicando a ambos grupos en un rango muy inferior de lectura.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Discusión.

La comprensión lectora en el Perú es muy pobre, es decir, nuestros estudiantes no comprenden lo que leen y este problema se ve agravado cuando en nuestras aulas, con gran frecuencia, encontramos estudiantes con algún tipo de trastorno como el déficit de atención con hiperactividad que, como manifiesta Bonet (2006), afecta la capacidad del adolescente para regular su nivel de actividad, inhibir su comportamiento y prestar atención a las actividades que realiza. La principal actividad que se ve afectada en este caso sería sin duda la lectura, es por eso que consideramos importante prestar atención a los estudiantes con este trastorno y compararlos con estudiantes que no lo presentan para conocer cómo se lleva a cabo la comprensión lectora en estos dos grupos.

Siguiendo el enfoque cognitivo del procesamiento de la información, en la presente investigación se considera a la comprensión lectora como una interacción entre el lector y el texto, una transacción entre ambos en la que el lector aporta sus propios significados sobre el tema y los relaciona con la información brindada por el texto (Atarama, S/F; Cairney, 2002; Rioseco, Ziliani y Sequeida, 1992; Vallés, 2005), es decir, se considera a la comprensión lectora desde el punto de vista del modelo interactivo.

Teniendo como principal objetivo comparar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria con y sin déficit de atención con hiperactividad y además, describir y comparar los niveles de clasificación, de análisis-síntesis, de inferencia lógica y de razonamiento hipotético-deductivo; se aplicó en primera instancia las Escalas para la evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH) de Farré y Narbona (2000) que fueron adaptadas para la presente investigación, para identificar a los estudiantes con el mencionado trastorno; y en segundo lugar se aplicó el Test de Comprensión de Lectura de Tapia (1982) para describir los niveles de comprensión lectora.

En lo concerniente a la identificación del TDAH, al tomar la muestra intencional en tres instituciones educativas públicas de la Región Callao, se encontró que del total

de 22 estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, siete eran mujeres y 15 eran varones; el resultado en la toma de la muestra se condice con lo referido por Fernández-Jaén en 2004, quién afirmaba que es más frecuente encontrar pacientes varones con este trastorno (véase Figura 3).

Como la investigación es descriptiva comparativa pues la población está integrada por dos grupos de estudiantes, se aplicó el estadístico *t* de Student para muestras independientes.

Al procesar los datos obtenidos, se encontró que los estudiantes sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad tienen mayores niveles de comprensión lectora con respecto a los totales de la prueba tomada, esto quiere decir que en la suma de puntajes de los sub-test de la prueba, llámese clasificación, análisis-síntesis, inferencia lógica y razonamiento hipotético-deductivo, los estudiantes sin TDAH obtuvieron puntajes más altos en comparación con el otro grupo de estudiantes.

Este resultado se corrobora con la investigación de Ygual en 2003, en la cuál se demuestra que los estudiantes con TDAH tuvieron menores habilidades lingüísticas en todos los niveles del lenguaje en comparación con aquellos estudiantes que no presentaban dicho trastorno. De igual manera Roselló, Amado y Bo (2000) encontraron que niños con este trastorno, con predominio inatento, presentan dificultades en la lectura en comparación con niños normales que no las presentan. A su vez, Cubero (2006) señala que los estudiantes que presentan este trastorno tienen dificultades para recibir adecuadamente los estímulos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficiente, eficaz y efectivo, lo que conlleva a que el alumno vea perjudicada su vida académica, siendo uno de los aspectos importantes de la misma, y primordial para la presente investigación, la comprensión lectora.

El resultado también coincide con lo que Mena y otros (2006) señalan acerca de las características de las personas con TDAH, pues los investigadores consideran que alrededor del 19.26% puede presentar un trastorno de aprendizaje relacionado con su rendimiento en lectura, es por esta razón que los estudiantes con este trastorno presentan una comprensión lectora deficiente. Así como también lo manifiestan Miranda y otros (2010), corroborando lo antes mencionado, quienes refieren que estos estudiantes tienen problemas en la comprensión de textos. Esto explicaría entonces la

diferencia de resultados obtenidos en comprensión lectora entre los dos grupos de estudiantes, es decir, aquellos con TDAH y aquellos que no presentan el trastorno.

Al comparar los resultados en el nivel de clasificación, análisis-síntesis, inferencia lógica y razonamiento hipotético-deductivo se observa que los dos grupos tienen igual nivel de comprensión lectora la cual es MUY INFERIOR. Esto se hace evidente porque al comparar los resultados en el sub-test clasificación, se observa que a pesar de que los estudiantes sin TDAH tuvieron más aciertos, los dos grupos tienen igual nivel de comprensión lectora alcanzando los mismos puntajes (véase Figura 4).

Asimismo, al comparar los resultados en el nivel de análisis-síntesis se puede observar que entre los dos grupos existen diferencias a favor de los estudiantes sin TDAH lo que demuestra que este grupo de estudiantes tiene mayor nivel de concentración para analizar un texto (véase Figura 6), esto lo explican Álvarez-Arboleda y otros (2003) y Rivera (2009), quienes exponen que el TDAH tiene implicancias en el funcionamiento cognoscitivo, pues las áreas cerebrales afectadas son aquellas que regulan el conocimiento y la concentración, como los lóbulos frontales encargados de regular la atención y la concentración, las cuales son imprescindibles para alcanzar una óptima comprensión lectora; es así que, las personas con TDAH sufren alteraciones en la memoria de trabajo lo cual les dificulta usar estrategias adecuadas para recuperar la información impidiéndoles recordar con facilidad lo que leen, afectando su comprensión; algo similar señala Vallés (2005) cuando declara que la lectura exige prestar atención activa a muchas cosas al mismo tiempo.

Acerca de este nivel de comprensión lectora también han hecho mención Valquerizo-Madrid y otros (2005), cuando manifiestan que las personas que padecen TDAH presentan una disfunción cognitiva que les impide retener información verbal, además tienen problemas para la comprensión del lenguaje y problemas en la capacidad de análisis y síntesis en comparación con las personas consideradas sanas. A su vez, estos autores hacen mención que los niños con TDAH sufren de alguna disfunción psicolingüística en mayor proporción que la población general porque las tareas lingüísticas requieren de adecuados niveles de atención y concentración, ambos niveles que se ven afectados en las personas con este trastorno.

Lo anterior se condice con la declaración de Galindo y Villa y otros (2001) quienes encontraron que los estudiantes con TDAH presentaron dificultad en el

procesamiento de la información en el hemisferio cerebral derecho y posiblemente prevalencia de trastornos en el aprendizaje de la lectura, los resultados de su investigación mostraron que a pesar de que los pacientes poseían un nivel de rendimiento intelectual promedio, tenían defectos ejecutivos que al parecer subyacían a la inatención.

Al comparar los resultados en el nivel de inferencia lógica los puntajes alcanzados por ambos grupos fueron los mismos a pesar de que los estudiantes sin TDAH tuvieron más aciertos (véase Figura 7), esto evidenciaría problemas en lo que Tapia y otros (2008) manifiestan como acceso al contenido implícito del texto, es decir, a la comprensión global del texto para deducir información o predecir aquello que se expresará en el texto.

A su vez, al comparar los resultados en el nivel de razonamiento hipotético-deductivo no se observaron diferencias para los estudiantes con y sin TDAH, obteniendo ambos grupos bajos niveles de comprensión (véase Figura 8), este resultado confirma lo que en la evaluación de PISA (2003) se evidenció cuando nuestros estudiantes de secundaria obtuvieron un nivel bajo de comprensión lectora lo que indicaba que los alumnos tropiezan con serias dificultades para utilizar la lectura como instrumento que les permita progresar e incrementar sus conocimientos y competencias.

A lo anteriormente expuesto se puede agregar además que los resultados muy inferiores en comprensión lectora para ambos grupos de estudiantes se pueden deber también a lo que Osoro (2009) manifiesta como factor que interviene en el proceso de comprensión lectora: los conocimientos del lector, los cuáles son importantes en el proceso interactivo de la lectura pues sin ellos, no se logra comprender el texto.

Conclusiones.

A partir de la evaluación realizada a los estudiantes es pertinente aclarar que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad sólo puede ser diagnosticado por un médico neurólogo, es por eso que mediante la aplicación de las EDAH sólo se puede hablar de una presunción de diagnóstico; es decir, sólo se puede presumir que

los estudiantes identificados con TDAH realmente lo presenten, para un diagnóstico preciso, se debe recurrir a una evaluación médica llevada a cabo por un especialista.

Es así que a partir de la aclaración manifestada, se llega a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes de primero de secundaria del Callao sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad presentan mayores niveles de comprensión lectora general que los estudiantes con TDAH.
2. Los estudiantes de primero de secundaria del Callao con trastorno por déficit de atención con hiperactividad alcanzan el rango muy inferior en todos los niveles de comprensión lectora.
3. Los estudiantes de primero de secundaria del Callao sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad alcanzan el rango muy inferior en todos los niveles de comprensión lectora.
4. Los estudiantes de primero de secundaria del Callao con trastorno por déficit de atención con hiperactividad presentan el mismo nivel de clasificación que los estudiantes sin TDAH.
5. Los estudiantes de primero de secundaria del Callao con trastorno por déficit de atención con hiperactividad presentan menor nivel de análisis-síntesis que los estudiantes sin TDAH.
6. Los estudiantes de primero de secundaria del Callao con trastorno por déficit de atención con hiperactividad presentan el mismo nivel de inferencia lógica que los estudiantes sin TDAH.
7. Los estudiantes de primero de secundaria del Callao con trastorno por déficit de atención con hiperactividad presentan el mismo nivel de razonamiento hipotético-deductivo que los estudiantes sin TDAH.

Sugerencias.

Es fundamental desarrollar investigaciones en nuestro país en torno al trastorno por déficit de atención con hiperactividad, para su diagnóstico y tratamiento en el ámbito pedagógico y médico.

Se debe tener en cuenta, para futuras investigaciones sobre este tema, otros aspectos como la inteligencia, los niveles de nutrición, el ámbito social y familiar de los estudiantes, así como la elaboración de una escala para evaluar a los padres o apoderados de los menores y obtener mayor información para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Tomando como referencia estudios internacionales como los de Miranda y otros (2010) quienes gracias a su investigación determinaron que la fluidez verbal y las funciones ejecutivas son buenos predictores de la comprensión lectora; se considera trascendental, para el campo de la educación peruana abordar estrategias de motivación a la lectura o como propone Cabanillas (2004) en su investigación sobre comprensión lectora, desarrollar estrategias de enseñanza directa, así como también determinar la zona de desarrollo próximo, propuesta por Vygotsky (citado por Carrera y Mazzarella, 2001), en la que se encuentra el estudiante y formular objetivos de aprendizaje de la lectura ; todo esto con fines de mejorar la comprensión lectora en la educación peruana ya que es muy bajo el nivel de comprensión lectora en los estudiantes con y sin trastorno.

Referencias

- ADANA Fundación (Ayuda déficit atención niños, adolescentes y adultos). Disponible en: <http://www.fadana.org/secciones/tdah/factores/factores.aspx?actSubIndice=6> [Consulta: 08 de agosto de 2009]
- Álvarez-Arboleda, L., Rodríguez-Arocho, W. y Moreno-Torres, M. (2003). *Evaluación neurocognoscitiva del trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. [artículo en línea]. Disponible en: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1992-46902003000100009&script=sci_arttext&tlng=es [Consulta: 08 de setiembre de 2009]
- American Psychiatric Association (APA) (1987). *DSM-III. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (3° ed.). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA) (1994). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (4° ed.). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (4° ed.). Barcelona: Masson.
- Atarama, V. (s/f). *Concepción de la comprensión lectora*. [artículo en línea]. Disponible en: [http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:IBmLZQuz1WQJ:www.fondep.gob.pe/boletin/Lectores.pdf+libro+"Evaluación+de+la+comprensión+lectora"+de+Jons on&hl=es&gl=pe](http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:IBmLZQuz1WQJ:www.fondep.gob.pe/boletin/Lectores.pdf+libro+) [Consulta: 06 de setiembre de 2009]
- Bernhardt, F. (2008). Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista Científica de UCES*, 12(2), 11-25. [en línea]. Disponible en: http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/105/1/Perspectivas_y_controversias_sobre_lectura.pdf [Consulta: 23 de agosto de 2010]
- Bonet, T. (2006). *Aprendiendo con los niños hiperactivos. Un reto educativo*. [artículo en línea]. Disponible en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1080 [Consulta: 09 de agosto de 2009]
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Facultad de Educación.
- Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. [en línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf> [Consulta: 28 de agosto de 2010]

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: GRAÓ.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Cornejo, J., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo-Parra, H. y Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología*, 40, 716-722. [en línea]. Disponible en: http://guajiros,udea,edu.co/demografiaysalud/Documentos/publicaciones_demografia_y_salud_pdf/articulos/prevalencia_d.pdf [Consulta: 03 de abril de 2009]
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- Cubero, C. (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico. *Instituto de Investigación en Educación*. [artículo en línea]. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/archivos/trastornos.pdf> [Consulta: 01 de mayo de 2009]
- De la Torre, G. (2002). El modelo funcional de atención en Neuropsicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 113-121.
- Farré, A. y Narbona, J. (2000). *Escalas para la evaluación del Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad* (3º ed.). Madrid: TEA.
- Fernández-Jaén, A. (2004). *Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. Aspectos neurobiológicos*. [artículo en línea]. Disponible en: <http://66.102.1.104/scholar?q=cache:k2eWhLUdtnCJ:scholar.google.com/+escalas+para+la+valoración+del+TDAH+en+adolescentes&hl=es> [Consulta: 08 de setiembre de 2009]
- Filomeno, A. (2009). *El niño con déficit de atención o hiperactividad. Cómo pasar del fracaso al éxito* (2ª ed.). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Flores, A. y Montenegro, A. (2002). *Factores de riesgo biológicos asociados a niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Tesis para optar el título de Especialista en Medicina de Rehabilitación. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Facultad de Medicina Humana.
- Froehlich, T., Lanphear, B., Epstein, J., Barbaresi, W., Katusic, S., Kahn, R. (2007). Archives of pediatric and adolescent medicine. *Prevalencia, el reconocimiento y tratamiento del trastorno de atención con hiperactividad en una muestra nacional de los EE.UU.*, 161(9), 857-864. [en línea]. Disponible en: <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/content/abstract/161/9/857> [Consulta: 23 de agosto de 2010]

- Fung, V. (2003). *Autoconcepto en el medio escolar en niños de ocho a catorce años de edad con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón-Facultad de Psicología.
- Galindo y Villa, G., de la Peña, F., de la Rosa, N., Robles, E., Salvador, J. y Cortés, J. (2001). Análisis Neuropsicológico de las características cognoscitivas de un grupo de adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención. *Salud Mental*, 24 (4), 50-57. [en línea]. Disponible en: http://www.inprf-ed.org.mx/revista_sm/simple_search.php?campo=&mots=atencion&debut=15 [Consulta: 01 de mayo de 2009]
- García, M. (2001). *Déficit atencional, torpeza motora y trabajo corporal desde una visión sistémica*. [artículo en línea]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd42/deficit.htm> [Consulta: 31 de agosto de 2009]
- Lewis, S., Cuesta, M., Ghisays, Y. y Romero, L. (2004). La adaptación social y escolar en niños con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 14, 125-149.
- Llácer, M. (2009). *Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. [artículo en línea]. Disponible en: <http://blogalejandragodoyh.bligoo.com/content/view/527733/Deficit-de-Atencion-con-Hiperactividad-TDAH.html> [Consulta: 27 de agosto de 2009]
- Marzuca, R. (2004). *El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa. Santiago de Chile: Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales.
- Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. y Romero, B. (2006). *Guía práctica para educadores. El alumno con TDAH* (2° ed.). Barcelona: Mayo.
- Menéndez, I (2001). Trastorno de déficit de atención con hiperactividad: clínica y diagnóstico. *Revista de Psiquiatría Psicología Niño y Adolescente*, 4(1), 92-102. [en línea]. Disponible en: <http://www.paidopsiquiatria.com/trabajos/adhd3.pdf> [Consulta: 17 de marzo de 2010]
- Meza, A. (2003). *Introducción a la Psicología*. Lima: Universidad Ricardo Palma Editorial Universitaria.
- Miranda, A., García, R. y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17 (2), 227-232. [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72717207.pdf> [Consulta: 17 de abril de 2010]
- Miranda, A., Fernández, M., Robledo, P. y García-Castellar, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, 50 (Supl 3), 135-142. [en línea]. Disponible en:

<http://www.neurologia.com/pdf/Web/50S03/bdS03S135.pdf> [Consulta: 17 de abril de 2010]

- Morales, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes*. Tesis para optar el grado de Doctor. Tarragona: Universidad Universitat Rovira i Virgili-Departamento de Psicología.
- Murillo, Y. y Aranda, G. (2004). Estudio del desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria. *Tiempo de Educar*, 9 (5), 117-140. [en línea] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/311/31100905.pdf> [Consulta: 08 de junio de 2009]
- Navarro, B. (2005). *Manual de Animación Lectora. El Placer de Leer*. Lima: MINEDU.
- Osoro, K. (2009). *Factores que inciden en la comprensión lectora*. [artículo en línea]. Disponible en: http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=17&nivel=Primaria [Consulta: 31 de agosto de 2009]
- Pereyra, R. (1992). *Relación existente entre la conducta hiperactiva y la relación "madre-niño" en el colegio San Luis Gonzaga*. Tesis para optar el grado de Licenciado en Enfermería. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Pérez, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años*. Tesis para optar al grado de Doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Facultad de Psicología.
- Pinzás, J. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Tarea.
- Quintana, H. *Comprensión lectora*. [artículo en línea]. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394> [Consulta: 03 de abril de 2009]
- Reátegui, D. y Vargas, H. (2008). Síntomas depresivos en pacientes con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Médica Herediana*, 19, 96-101. [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v19n3/v19n3ao2.pdf> [Consulta: 09 de junio de 2009]
- Roselló, B., Amado, L. y Bo, R. (2000). Patrones de comorbilidad en los distintos subtipos de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 181-192. [en línea]. Disponible en: <http://66.102.1.104/scholar?q=cache:1D2L9hOom-AJ:scholar.google.com/+escalas+para+la+valoración+del+TDAH+en+adolescentes&hl=es> [Consulta: 08 de setiembre de 2009]
- Rioseco, R., Ziliani, M. y Sequeida, J. (1992). *Yo pienso y aprendo* (2ª ed.). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rivera, G. (2009). *Desarrollo neurológico del cerebro y sus implicancias en el aprendizaje*. [artículo en línea]. Disponible en:

<http://www.redem.org/boletin/files/Articulo%20del%20Desarrollo%20Neurologico%20del%20Cerebro%20y%20Su%20Implicancia%20en%20el%20Aprendizaje-1506.doc>. [Consulta: 16 de setiembre de 2009]

- Salcedo, Y. (2007). *Relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Túpac Amaru del Cusco-2005*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Sánchez, D. (2008). *Niveles de comprensión lectora*. [artículo en línea]. Disponible en: <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html> [Consulta: 02 de setiembre de 2009]
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2002). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Sierra Bravo, R. (2000). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* (16ª ed.). Barcelona: Graó.
- Souza, I., Serra, M., Mattos, P. y Franco, V. (2001). Comorbidade em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atencao: resultados preliminares. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59 (2), 401-406. [en línea]. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0004-282X2001000300017 [Consulta: 01 de mayo de 2009]
- Still, G. (1902). *The Coulstonian Lectures: some abnormal physical conditions in children; Lecture II*. London: The Royal College of Physicians.
- Tapia, V. (1982). *Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I ciclo de educación superior de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tapia, V. y Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y proceso lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 11 (1), 37-68.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit Revista de Psicología*, 11, 49-61. [en línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/686/68601107/68601107.html> [Consulta: 10 de abril de 2010]
- Vaquerizo-Madrada, J., Estévez-Díaz, F., Pozo-García, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, 41 (Supl 1), 83-89. [en línea]. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/28174855/EI-lenguaje-en-el-TDAH-competencias-narrativas-por-Julian-Vaquerizo> [Consulta: 20 de agosto de 2010]
- Ygual, A. (2003). *Problemas de Lenguaje en Estudiantes con Déficit Atencional*. Tesis para optar el grado de Doctor. Valencia: Universidad de Valencia-Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación.

<http://www.scribd.com/doc/280206/PROCESOS-DE-COMPRESIÓN-LECTORA--546K-> [Consulta: 14 de noviembre de 2008]

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13234&URL_DO=DO_PRINTAGE&URL_SECTION=201.html
[Consulta: 17 de marzo de 2009]

<http://www.eduteka.org/PISA2003.php-48k> [Consulta: 17 de marzo de 2009]

http://www.trastornohiperactividad.com/bgdisplay.jhtml?itemname=advice_parents
[Consulta: 09 de agosto de 2009]

<http://www.evaluacionesinternacionales.edusanluis.com.ar/2008/06/los-aprendizajes-de-los-estudiantes-de.html> [Consulta: 01 de julio de 2010]

Anexo 1

EDAH ESCALAS PARA LA EVALUACIÓN DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD PARA PROFESORES (Farré, A. y Narbona, J. – 2000)

DEFINICIÓN DE TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Es el trastorno que presenta los síntomas de hiperactividad, déficit de atención e impulsividad. La hiperactividad consiste en la inquietud constante, el déficit de atención se presenta como falta de selectividad hacia los estímulos relevantes, ensoñación, distracción y fatiga en la tarea; por su parte la impulsividad se manifiesta de manera cognitiva cuando da respuestas rápidas e incorrectas y conductual cuando no mide las consecuencias de sus actos. La coexistencia de los tres síntomas en mayor o menor grado conllevan a una conducta de inquietud, ensoñación o hiperactividad (Farré, A. y Narbona, J., 2000).

Instrucciones: La escala debe ser contestada por el padre y/o madre del estudiante. Las respuestas se valoran en una escala de 0 a 3 puntos de acuerdo con el grado de frecuencia con que percibe la conducta descrita siendo:

Nada = 0

Poco = 1

Bastante = 2

Mucho = 3

Dimensión Hiperactividad/Impulsividad: Consiste en inquietud constante, ausencia de control de los impulsos, falta de previsión de las consecuencias de sus actos, demanda de respuestas inmediatas, falta de autorregulación conductual.

ITEMS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
1. Tiene excesiva inquietud motora			
5. Exige inmediata satisfacción a sus demandas			
3. Molesta frecuentemente a sus compañeros(as)			
13. Es intranquilo (a), se mueve constantemente en su sitio o por toda el aula			
17. Es impulsivo (a) e irritable			

Dimensión déficit de atención: Consiste en la falta de selectividad hacia los estímulos, distracción constante, falta de atención sostenida y fatiga en la tarea y abandono de ella sobre todo cuando la encuentra difícil.

ITEMS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
4. Se distrae fácilmente, muestra escasa atención			
7. Está en las nubes, ensimismado (a)			
8. Deja sin terminar las tareas que empieza			
19. Ante algún fracaso sus esfuerzos decaen, se frustran fácilmente			
2. Tiene dificultades para realizar sus tareas			

Dimensión trastornos de conducta: Abarca un conjunto de trastornos comórbidos como son la conducta desafiante, agresividad, problemas de relación, dificultades de aprendizaje y trastornos emocionales.

ITEMS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
11. A menudo grita en situaciones inadecuadas			
12. Es irrespetuoso (a) y arrogante			
15. Tiene explosiones impredecibles de mal genio			
14. Discute y pelea por cualquier cosa			
9. Es poco aceptado (a) por sus compañeros			
16. Tiene dificultad para respetar las normas			
10. Niega sus errores o echa la culpa a otros			
18. Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros (as)			
6. Tiene dificultad para trabajar en equipo			
20. Acepta de mala gana las indicaciones del profesor			

POBLACIÓN A QUIENES SE APLICARÁ LA ESCALA: Adolescentes de primero de educación secundaria de instituciones educativas públicas del Callao.

Anexo 2

Validez por Juicio de Expertos

ITEM	JUECES					V
	1	2	3	4	5	
1	1	1	1	1	1	1.00
2	1	0	0	1	1	0.60
3	1	1	1	1	1	1.00
4	1	1	1	1	0	0.80
5	1	1	1	1	1	1.00
6	1	1	1	1	1	1.00
7	1	1	1	1	0	0.80
8	1	1	1	1	1	1.00
9	1	1	1	0	1	0.80
10	1	1	1	0	1	0.80
11	1	1	1	1	1	1.00
12	1	1	1	1	0	0.80
13	1	1	1	1	1	1.00
14	1	1	1	1	1	1.00
15	1	1	1	1	1	1.00
16	1	1	1	1	1	1.00
17	1	1	1	1	1	1.00
18	1	1	1	1	0	0.80
19	1	1	1	1	1	1.00
20	1	1	1	1	1	1.00

Anexo 3

EDAH

HOJA DE ANOTACIÓN

Nombre: _____

Institución Educativa: _____ Nivel escolar: _____

Edad: _____ Sexo: VARÓN MUJER Fecha: _____

RESPONDA A CADA CUESTIÓN RODEANDO CON UN CÍRCULO EL GRADO EN QUE EL ALUMNO PRESENTA CADA UNA DE LAS CONDUCTAS DESCRITAS

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
0	1	2	3

1	Tiene excesiva inquietud motora	0	1	2	3	H
2	Tiene dificultades para realizar sus tareas	0	1	2	3	DA
3	Molesta frecuentemente a sus compañeros(as)	0	1	2	3	H
4	Se distrae fácilmente, muestra escasa atención	0	1	2	3	DA
5	Exige inmediata satisfacción a sus demandas	0	1	2	3	H
6	Tiene dificultad para trabajar en equipo	0	1	2	3	TC
7	Está en las nubes, ensimismado(a)	0	1	2	3	DA
8	Deja sin terminar las tareas que empieza	0	1	2	3	DA
9	Es poco aceptado por sus compañeros(as)	0	1	2	3	TC
10	Niega sus errores o echa la culpa a otros	0	1	2	3	TC
11	A menudo grita en situaciones inadecuadas	0	1	2	3	TC
12	Es irrespetuoso(a) y arrogante	0	1	2	3	TC
13	Es intranquilo(a), se mueve constantemente en su sitio o por toda el aula	0	1	2	3	H
14	Discute y pelea por cualquier cosa	0	1	2	3	TC
15	Tiene explosiones impredecibles de mal genio	0	1	2	3	TC
16	Tiene dificultad para respetar las normas	0	1	2	3	TC
17	Es impulsivo(a) e irritable	0	1	2	3	H
18	Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros(as)	0	1	2	3	TC
19	Ante algún fracaso sus esfuerzos decaen, se frustra fácilmente	0	1	2	3	DA
20	Acepta de mala gana las indicaciones del profesor	0	1	2	3	TC

RESUMEN DE PUNTUACIONES

	H	DA	TC	H+DA	H+DA+TC
PD					
Centil					

Anexo 4

Prueba Kolmogorov-Smirnov para resultados en comprensión lectora estudiantes con/sin TDAH

	RESULTADOS TEST COMPRESIÓN LECTORA
Z de Kolmogorov-Smirnov	,915
Sig. asintót. (bilateral)	,372

*p<.05
n= 44