

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**Relación entre conciencia lectora y procesos semánticos en niños de 4° a 6° grado con y sin TDAH, con y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima metropolitana - 2017.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

**AUTOR**

Luciana Macarena Barahona Heredia

**ASESOR:**

Jennifer Ina Cannock Sala De Astorne

Esperanza Bernaola Coria

Julio, 2018



## TÍTULO DE LA TESIS

Relación entre conciencia lectora y procesos semánticos en niños de 4° a 6° grado con y sin TDAH, con y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima metropolitana - 2017.



## Dedicatoria

A mis padres que me apoyaron en todo este proceso de aprendizaje e investigación y a mis alumnos quienes me motivaron a llevar a cabo este estudio.



Agradecimiento

A mis maestros, quienes me apoyaron y guiaron durante este periodo de aprendizaje y me permitieron ampliar mis conocimientos.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	
TÍTULO	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	ix
<b>CAPITULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	
1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.1. Fundamentación del problema	1
1.1.2. Formulación del problema	3
1.2. Formulación de objetivos	4
1.2.1. Objetivo general	4
1.2.2. Objetivos específicos	4
1.3. Importancia y justificación del estudio	5
1.4. Limitaciones de la investigación	6
<b>CAPITULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	
2.1. Antecedentes del estudio	7
2.1.1. Antecedentes nacionales	7
2.1.2. Antecedentes internacionales	10
2.2. Bases teóricas	14

2.2.1. La lectura	14
2.2.2. Dificultades lectora - Dislexia	15
2.2.3. Comprensión lectora	17
2.2.4. Procesos metacognitivos	19
2.2.5. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad	22
2.3. Definición de términos básicos	23
2.4. Hipótesis	24
2.4.1. Hipótesis general	24
2.4.2. Hipótesis específicas	24
<b>CAPITULO III METODOLOGÍA</b>	
3.1. Tipo y diseño de investigación	26
3.2. Población y muestra	26
3.3. Definición y operacionalización de variables	28
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.5. Procedimiento	34
3.6. Procesamiento y análisis de datos	35
<b>CAPITULO IV RESULTADOS</b>	
4.1. Presentación de resultados	36
4.2. Discusión de resultados	44
<b>CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1. Conclusiones	49
5.2. Recomendaciones	50
<b>REFERENCIAS</b>	51
<b>ANEXOS</b>	55

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Composición de la muestra	28
Tabla 2	Operacionalización de variablesxlii	28
Tabla 3	Confiabilidad de medidas empleadas en el estudio	37
Tabla 4	Coefficiente V y H de Aiken para validez de contenido del ESCOLA	37
Tabla 5	Estadísticos descriptivos de la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)	39
Tabla 6	Estadísticos descriptivos de los Procesos Semánticos	41
Tabla 7	Correlaciones de Spearman entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH y sin Dislexia	41
Tabla 8	Correlaciones de Spearman entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH con Dislexia	42
Tabla 9	Correlaciones de Spearman entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH con Dislexia	43
Tabla 10	Correlaciones de Spearman entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH y sin Dislexia	43

## **RESUMEN**

El estudio tuvo como propósito describir la relación entre Conciencia Lectora y Procesos Semánticos en niños de 4° a 6° grado con y sin TDAH, con y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima metropolitana. Se trata de una investigación básica, descriptiva y con un diseño correlacional, donde participaron 78 estudiantes del cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa privada. El instrumento utilizado para la evaluación de la conciencia lectora fue el ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora) y para medir los procesos semánticos se aplicó el PROLEC-R (Evaluación de los Procesos Lectores). Los resultados muestran que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la conciencia lectora global y la comprensión de oraciones como procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH y sin dislexia. De igual forma entre la conciencia lectora global y la comprensión de textos como procesos semántico de la lectura en niños sin TDAH y con dislexia; y entre conciencia lectora global y la comprensión de textos como proceso semántico de la lectura en niños sin TDAH y sin dislexia.

**PALABRAS CLAVES:** conciencia lectora, procesos semánticos, TDAH, dislexia.



## **ABSTRACT**

The objective of the study was to describe the relationship between Reading Consciousness and Semantic Processes in children from 4th to 6th grade with and without ADHD, with and without dyslexia from a private educational institution in Metropolitan Lima. It is a basic, descriptive research developed under a correlational design with a sample of 78 students of the fourth, fifth and sixth grade of a private educational institution. The instrument used for the evaluation of reading consciousness was ESCOLA (Scale of Reading Consciousness) and to evaluate the semantic processes the PROLEC-R (Evaluation of Reading Processes) was applied. The results show that there is a direct and statistically significant relationship between the global reading consciousness and the understanding of sentences as a semantic process of reading in children with ADHD and without dyslexia. Similarly, between the global reading consciousness and the understanding of texts as a semantic process of reading in children without ADHD and with dyslexia, and global reading consciousness and the understanding of texts as a semantic process of reading in children without ADHD and without dyslexia.

**KEYWORDS:** reading awareness, semantic processes, ADHD, dyslexia



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la comprensión lectora es una capacidad cuya importancia va aumentando en relación al aprendizaje, ya que esta se encuentra afectada en los alumnos escolares, según recientes investigaciones realizadas a nivel nacional por el Ministerio de Educación (2016: 4-15). A partir de esta problemática, la necesidad de conocer sobre los procesos involucrados en la comprensión lectora ha incrementado, dándole importancia a procesos superiores como lo son los metacognitivos, los cuales, según Ripoll y Aguado, se refieren a la capacidad que tiene el lector para planificar, supervisar y regular su lectura (2015:200-201).

A partir de la idea planteada surge la incógnita por conocer de qué modo estos procesos influyen en la comprensión lectora de niños que presentan diagnósticos

diferenciales de con y sin TDAH, con y sin dislexia, lo cual podría aportar de manera significativa al desarrollo de la comprensión lectora en cada caso.

Frente a las características de esta muestra es importante considerar una investigación realizada por Alvarado y otros, la cual evidenció que los alumnos con un diagnóstico de TDAH presentaron un rendimiento inferior en los test de comprensión lectora en comparación con el grupo de control, debido a que sus dificultades no se explican tanto como un problema de comprensión lectora sino como una alteración en su función ejecutiva (2011: 62-69).

Por otro lado, Herrera y otros, en su investigación acerca de la dislexia evolutiva aportaron con información acerca del cambio de perspectiva respecto a las causas de dicho trastorno, pues de solo considerar como única causa los déficit perceptivos, en la actualidad se considera la influencia de algunos otros factores como la memoria de trabajo, el procesamiento auditivo, la conciencia fonológica, la conciencia morfológica, los factores viso-ortográficos, y la velocidad de denominación (2007: 263).

Frente a las dos investigaciones descritas anteriormente se puede concluir que en ambos trastornos se evidencia una deficiencia tanto en las funciones ejecutivas, en el caso del TDAH, como de la memoria de trabajo en el caso de la dislexia, las cuales podrían estar relacionadas con las capacidades involucradas en los procesos metacognitivos de la conciencia lectora, según la definición planteada por Ripoll y Aguado (2015:200-201).

A partir de esta posible influencia se consideró relevante investigar la correlación que existe entre la conciencia lectora y los procesos semánticos en niños con y sin TDAH, con y sin Dislexia con la finalidad de identificar de manera precisa qué proceso semántico se pueden ver más beneficiado por un adecuado nivel de conciencia lectora y de esta manera aportar al procesos de desarrollo de la comprensión lectora con estrategias metacognitivas.

Finalmente, cabe resaltar que el informe de este trabajo de investigación ha sido dividido en cinco capítulos. En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema y su formulación, donde se establecen los objetivos de la investigación, se plantea la justificación y las limitaciones del trabajo; así como se realiza una revisión de los antecedentes que servirán de soporte a la discusión de los resultados. En el capítulo II, se establece el marco teórico conceptual, mientras que en el tercer capítulo se describe el marco metodológico de la investigación que incluye: Las hipótesis, las variables, la metodología donde se hace referencia al tipo y diseño de investigación, así mismo se presentan la población y la muestra de estudio, las técnicas e instrumentos y se culmina haciendo referencia a los métodos de análisis de los datos. En el cuarto capítulo se presentan, describen y discuten los resultados obtenidos en el trabajo. Finalmente, en el capítulo V, se realizan las conclusiones y sugerencias.



## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### 1.1. Planteamiento del problema

##### 1.1.1. Fundamentación del problema

Según Vallés, leer es un proceso que consiste en descifrar la letra para que ésta tenga significado, y como efecto, se logra una comprensión del texto (2005: 50). Asimismo, Defior confirma que este está compuesto por un grupo de procesos que van desde la percepción visual hasta la obtención del significado global del texto (1996: 51).

Las dificultades lectoras han sido investigadas a lo largo de los años y estos estudios se han centrado más en las dificultades de decodificación, que en las de comprensión, sin embargo, Defior considera que las causas del fracaso en la lectura

comprensiva no se le pueden atribuir únicamente a los problemas de decodificación, sino también a otros factores que se interrelacionan entre sí, como la escasez de conocimientos previos y estrategias, el poco control de la comprensión, la confusión al momento de entender tareas o los problemas afectivos motivacionales. A partir de ello, en la actualidad se piensa que en la mayoría de los casos, el fracaso en la comprensión lectora se debe a un déficit estratégico para lograrla, poniendo de manifiesto que las estrategia metacognitivas cumplen un rol fundamental en esta (1996: 52).

Arias-Gundín y otros confirman esta idea en una investigación denominada Metacognición y Comprensión Lectora: conocimiento y uso de estrategias, donde ponen de manifiesto que las problemáticas que los alumnos puedan tener en relación a la lectura se encuentran relacionadas con la falta de conocimiento sobre las propias demandas cognitivas que implica su comprensión lectora. Reconocen así que en el proceso lector influyen diversos factores, entre los cuales se encentra el conocimiento de estrategias y objetivos de la lectura (2012:195-201).

El presente estudio tiene como finalidad conocer la relación que existe entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura (comprensión de oraciones, comprensión de texto, comprensión oral) en alumnos con un diagnóstico con y sin TDAH, y con y sin dislexia. Según Lorente, la conciencia lectora se entiende como la capacidad del lector para lograr identificar su efectividad como tal, conocer cómo percibe y si es capaz de ajustarse a la dificultad de la tarea, saber si cuenta con

recursos para resolverla, y conocer qué estrategias utiliza para así poder evaluar el proceso y la producción de la lectura (2009: 249 - 250).

Los resultados de esta comparación no solo permitirán especificar la relación que existe entre ambos constructos, sino que también contribuirá a nivel práctico, sirviendo como base para la creación de nuevos programas educativos cuya finalidad sea mejorar la comprensión lectora. Por otro lado, es importante resaltar que lo obtenido de esta investigación no solo será útil para los niños que se encuentran dentro de la norma, sino que debido a la especificidad de los resultados, podrá brindar información detallada para alumnos con los diagnósticos ya mencionados, los cuales actualmente se encuentran estudiando en colegio regular y requieren, en su mayoría, de apoyo individualizado.

Finalmente, este trabajo contribuirá de manera conceptual a las variables estudiadas, ya que permitirá complementarlas de acuerdo a los perfiles específicos de la muestra, ampliando así su alcance experimental.

Tomando en cuenta lo expuesto nos proponemos identificar qué relación existe la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños de 4° a 6° grado con y sin dislexia, y con y sin TDAH de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

#### 1.1.2. Formulación del problema

Por lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación, ¿existe relación entre conciencia lectora y procesos semánticos de la lectura en niños de 4° a



6° grado con y sin TDAH, con y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima metropolitana?

1.2. Formulación de objetivos

1.2.1. Objetivo general

Describir la relación entre conciencia lectora y procesos semánticos en niños de 4° a 6° grado con y sin TDAH, con y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

1.2.2. Objetivos específicos

Identificar el nivel de conciencia lectora en niños de 4° a 6° grado con y sin TDAH, con y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

Describir los procesos semánticos en niños de 4° a 6° grado con y sin TDAH, con y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima metropolitana.



Identificar si existe relación significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH y con dislexia, de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

Identificar si existe relación significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH y sin dislexia, de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

Identificar si existe relación significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH y con dislexia, de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

Identificar si existe relación significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

### 1.3. Importancia y justificación del estudio

La importancia de este trabajo a nivel teórico radica en aportar un nuevo conocimiento al identificar si existe relación entre los procesos semánticos de la lectura y la conciencia lectora en una muestra de alumnos con diagnósticos con y sin TDAH, y con y sin dislexia, para así poder reconocer qué procesos semánticos

requieren mayor atención para ser reforzador y lograr una adecuada comprensión lectora.

Además, este estudio permitirá corroborar la importancia de los procesos metacognitivos en la lectura, para así poder proponer o descartar la implementación de su enseñanza en las escuelas con la finalidad de potenciar la comprensión lectora de los alumnos.

Por otro lado, debido a las características evidenciadas en cada uno de los diagnósticos tratados, tal como la afectación de las funciones ejecutivas en el TDAH, como la memoria de trabajo en la dislexia; esta investigación podrá corroborar si estas problemáticas afectan también el proceso de comprensión de los alumnos que conforman la muestra de la presente investigación, de modo que se puedan establecer nuevas estrategias y métodos para su enseñanza (Alvarado, Puente y Jiménez 2011: 62-69; Herrera, Lewis y Jubiz 2007:163).

La relevancia de este estudio a nivel práctico se centra en el aporte que brindará para el desarrollo de futuros planes preventivos o de intervención para niños que presentan las dificultades antes mencionadas y los que no.

#### 1.4. Limitaciones de la investigación

La presente investigación presentó limitaciones con respecto a la muestra debido a la variabilidad en el número de sujetos con distintos diagnósticos, ya que la cantidad de alumnos con dislexia fue representativamente menor que el de los alumnos con TDAH.

Por otro lado, tanto el tiempo de evaluación como la muestra variaron debido a la inasistencia de los alumnos al colegio, los cuales tuvieron que ser reevaluados posteriormente, y en algunos casos no llegaron a realizar la prueba debido a los tiempos establecidos para cada proceso.

Otro punto importante a considerar es el entrenamiento en procesos metacognitivos para la lectura que han recibido los alumnos durante toda su escolaridad por pertenecer a una institución educativa especializada, lo cual puede haber afectado los resultados del presente estudio.



## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

## 2.1 Antecedentes del estudio

### 2.1.1 Antecedentes nacionales

En el año 2012, Inga llevó a cabo una investigación cuyo objetivo principal fue proponer módulos de lecturas con sus respectivas estrategias inferenciales, las cuales garantizarían una sólida lectura comprensiva. La muestra estuvo conformada por todos los alumnos de las secciones de 5to y 6to grado de primaria, y del I y II grado de secundaria, considerando grupos de control y experimental. Los instrumentos aplicados en la evaluación fueron, una prueba de entrada conformada por veinte reactivos (dos textos continuos y dos discontinuos), una estrategia cuyo eje giraba en torno a imágenes y recursos paralingüísticos de los textos, una estrategia que ponía énfasis en la morfología de la palabra (raíces y afijos), así como en acepciones de los términos; una estrategia que incidía en la estructura frasal, locuciones y giros, de acuerdo al contexto y situaciones comunicativas, una estrategia que enfatizada en deducciones, inferencias y extrapolaciones, a partir de argumentos y contraargumentos, una prueba de salida similar, en variedad temática e índice de dificultad con la prueba de entrada. Los resultados de este estudio mostraron que los grupos de control evidenciaron cierta desventaja respecto a la comprensión lectora de los grupos experimentales. Luego de la aplicación de las estrategias de carácter inferencial con lecturas seleccionadas de los módulos de los alumnos, se pudo evidenciar de manera más clara el papel crucial de las deducciones, inferencias y extrapolaciones para alcanzar niveles de lectura comprensiva y crítica. De esta manera se concluye que las capacidades cognitivas son el soporte del proceso lector y

por ello la importancia de promover las microhabilidades de anticipación e inferencias, seleccionar y dosificar lecturas de acuerdo al desarrollo psicobiológico de los estudiantes y graduar las estrategias convenientes para que estén acordes con la problematización planteada a los alumnos.

En el año 2010, García realizó una investigación titulada, Comprensión Lectora en estudiantes de primero de secundaria del Callao con y sin Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. El principal objetivo de dicho estudio fue 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 mujeres y varones, cuyas edades estaban comprendidas entre 12 y 14 años, y que cursaban el primer grado de secundaria de tres instituciones educativas públicas del Callao. Los instrumentos utilizados fueron la Adaptación de la Escala EDAH para identificar las muestras y el Test de Comprensión de Lectura de Tapis, ambos instrumentos adaptados en Lima. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comprensión lectora entre ambos grupos, a favor de los estudiantes sin TDAH, lo que significa que los estudiantes sin este diagnóstico presentaron mejores niveles de comprensión lectora que los estudiantes que lo presentan.

Alegre (2009), realizó un estudio titulado, Relación entre La Comprensión Lectora y las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. El objetivo general de dicho estudio fue identificar si existe o no relación entre la comprensión de lectura y el uso de estrategias de adquisición de información en estudiantes de quinto grado de educación secundaria. El método utilizado fue el descriptivo correlacional y la muestra estuvo conformada por 455 alumnos del quinto grado de nivel secundaria (215 varones y 240 mujeres), la cual se obtuvo mediante un procedimiento intencional no probabilístico. Para llevar a cabo la evaluación se utilizaron dos instrumentos: la prueba Cloze de Lectura y la Escala de Estrategias de Aprendizaje-ACRA. Los resultados de la investigación permitieron concluir que no existe relación entre la comprensión de lectura y el uso de las estrategias de adquisición de la información, no se establece relación entre la comprensión de lectura y el uso de las estrategias de codificación de la información, no existe relación entre la comprensión de lectura y el uso de las estrategias de recuperación de la información, y no existe relación entre la comprensión de lectura y el empleo de estrategias de apoyo al procesamiento de la información.

#### 2.1.2 Antecedentes internacionales

Fernández, Jiménez, Alvarado, & Puente (2010), desarrollaron una investigación de tipo descriptivo correlacional, cuyo título fue Evaluating Reading and Metacognitive Deficits in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. El objetivo de este trabajo fue analizar las competencias y uso de estrategias metacognitivas durante la realización de tareas de comprensión

lectora. La muestra estuvo compuesta por 187 escolares de argentina cuyas edades se encontraban comprendidas entre 9 y 13 años. 94 de estos alumnos conformaron el grupo control y los 93 el grupo clínico conformado por estudiantes diagnosticados con TDAH. Para la evaluación metacognitiva se hizo uso de la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) y una adaptación al español del Instrumento Metacognitive Awareness of Reading Inventory (MARSII). Por otro lado, para la evaluación del nivel de comprensión lectora se administraron varios textos seleccionados de la Prueba de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC - SE). Los resultados de dicha investigación evidenciaron que los alumnos con un diagnóstico de TDAH presentaron un rendimiento inferior en los test de comprensión lectora en comparación con el grupo de control. Así mismo, sugieren que sus dificultades no se explican tanto como un problema de comprensión lectora sino como una alteración en su función ejecutiva, puesto que, igualando a los sujetos en comprensión lectora, los alumnos con TDAH siguen mostrando un nivel inferior de metacognición.

En el año 2013, Carro realizó una investigación denominada, Análisis de los Procesos Lectores en un grupo de niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), cuyo objetivo principal fue intentar valorar la existencia de dificultades en los procesos lectores en los niños con TDAH. La muestra estuvo compuesta por 26 niños, 13 diagnosticados con TDAH y 13 que no presentaban dicho trastorno. Para llevar a cabo la evaluación de los procesos lectores en ambos grupos se utilizó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada - PROLEC R.



Finalmente, los resultados de esta investigación evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los procesos implicados en la lectura en el grupo con TDAH frente al grupo control. Las diferencias se encontraron en las tres categorías que se evalúan mediante la batería: índices principales, índices de precisión e índices de velocidad. Las diferencias en lectura de palabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación y comprensión de textos, fueron consistentes en los 3 índices en el grupo con TDAH frente al grupo control.

Miranda, Fernández Andrés, Castellar, Miranda, y Colomer (2011) en el año 2010 desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue estudiar la posible especificidad de déficits en el funcionamiento lingüístico y ejecutivo de estudiantes con TDAH y con dificultades de comprensión lectora (DCL), y conocer el perfil de déficits del grupo comórbido (TDAH+DCL). Participaron en el estudio 84 chicos entre 12 a 16 años divididos en cuatro grupos con un número igual de sujetos (N= 21): TDAH, DCL, TDAH +DCL, y grupo de comparación (sin TDAH y sin DCL). Los instrumentos utilizados fueron el WISC - R, PROLEC - SE, Memoria Verbal del Trabajo de Frases, Amplitud de Memoria Visual, y Atención e Inhibición: Test de Ejecución Continua. Los resultados indicaron que el grupo TDAH+DCL presenta los déficits lingüísticos más importantes seguido del grupo con DCL. Por otro lado, los tres grupos con problemas muestran peor rendimiento en memoria de trabajo que el grupo de comparación, mientras que los dos grupos con TDAH experimentan más problemas en atención e inhibición. El grupo comórbido experimenta déficits tanto en



habilidades del lenguaje como ejecutivas. Se comentan las implicaciones de estos hallazgos en el terreno práctico.

En el año 2015, De Miel, Amado y Benítez llevaron a cabo una investigación denominada, Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. El objetivo de este estudio fue identificar dificultades para comprender textos, tomando en cuenta a los procesos cognitivos implicados y a los factores textuales. El tipo de estudio fue exploratorio con un diseño descriptivo, comparativo-correlacional transversal. La muestra estuvo conformada por 317 niños hablantes de español de 2°, 3° y 4° grado de dos escuelas primaria de Córdoba, Argentina (154 mujeres y 163 varones). Para llevar a cabo esta evaluación se seleccionaron 5 textos con características diferentes en cuanto a estructura y familiaridad del vocabulario, y se realizaron preguntas literales e inferenciales. Los resultados mostraron que los alumnos de 4° grado obtuvieron puntajes más altos que los de 2° y 3°. Sin embargo, en todos los grupos se identificaron problemas en las preguntas inferencias que implicaban argumentar causas o consecuencias, así como relacionar información textual con conocimiento previo. Pese a que se obtuvieron mejores resultados en las preguntas literales, se evidenciaron dificultades al momento de recuperar conceptos que se encontraban en el texto.

En el 2005, Montealegre y Forero desarrollaron una investigación denominada, Comprensión Lectora y Procesos Psicológicos. El objetivo principal de este estudio fue abordar la relación directa entre la lectura y la comprensión. Así mismo se abordan algunos modelos sobre la comprensión de lectura y se proponen los niveles de comprensión lectora desde macroestructuras a microestructuras que permiten identificar los procesos que intervienen en el logro de la comprensión.

Cardona y Varela, en el año 2016 llevaron a cabo una investigación llamada, Desempeño Diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad). El objetivo principal fue determinar la relación entre la edad, el subtipo clínico, el carácter de la institución y las variables neuropsicológicas en pruebas de lectura. El tipo de estudio es empírico - analítico de diseño no experimental y transversal, de tipo descriptivo - comparativo. La muestra estuvo compuesta por 176 niños proveniente de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Manizales - Caldas con edades entre los 6 y 13 años, diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, de los cuales 36 presentaban el tipo combinado y 52 el tipo inatento y 88 niños conformaban el grupo control. Para realizar la evaluación del desempeño lector, atención, habilidades constructivas, memoria, lenguaje y funciones ejecutivas se utilizó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Los resultados en el análisis de subgrupos muestran diferencias significativas. El grupo control obtuvo un puntaje más alto que ambos subgrupos de TDAH. En cuanto al tipo de institución, los niños que pertenecer a una escuela

privada obtuvieron puntajes superiores en comparación a los niños que asisten a escuelas de carácter oficial, pero esto disminuyó conforme la escolaridad avanzaba. Con respecto a las variables neuropsicológicas, se demostró que las variables atenciones pueden predecir la velocidad de lectura. Finalmente, a modo de conclusión se evidenció que las variables escolares, la edad y el subgrupo permiten diferencias el desempeño lector.

## 2.2 Bases teóricas

### 2.2.1 La lectura

Según Cuetos, la lectura es un proceso cognitivo que implica cuatro procesos, los cuales se encuentran clasificados en dos grandes grupos, los de bajo nivel y los de alto nivel. Los primeros hacen referencia a los procesos perceptivos y léxicos, mientras que los segundos a los procesos sintácticos y semánticos. Con respecto a los procesos perceptivos, estos cumplen la función de extraer la información de las formas de las letras y las palabras, permitiendo que esta información se mantenga en la memoria icónica hasta lograr analizar sus rasgos y distinguirlas. En cuanto a los procesos léxicos, estos permiten el reconocimiento de las palabras y acceder al significado de las mismas mediante el uso de dos rutas o vías denominadas ruta fonológica, la cual permite llegar al significado a través de la transformación de cada grafema en su sonido, y la ruta directa o léxica, en la cual se asocia directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Continuando con los procesos de alto nivel, los sintácticos le permiten al lector identificar las partes de la

oración y el valor relativo de estas para lograr acceder al significado, complementando así la función de los procesos léxicos al darle un contexto o relación a las palabras para poder ser comprendidas. Finalmente, los procesos semánticos son considerados también como los procesos de comprensión lectora, y son reconocidos como los de mayor complejidad, pues no se adquieren de manera espontánea y le exigen al lector lograr la extracción del significado, la integración en la memoria y la fase inferencial (citado en Gutiérrez, 2012: 15-18).

Compton, tras desarrollar una investigación en el año 2000, con niños pertenecientes al nivel jardín y primer año, precisó que aquellos que lograron alcanzar un aprendizaje esperado de la lectura fueron los que obtuvieron mejores resultados en las pruebas de velocidad para nombrar números, conocimiento del nombre y pronunciación de algunas letras (Citado en Montealegre & Forero 2006: 30). De manera similar, en el año 2004 Cardoso - Martins y Pennington llevaron a cabo un estudio en el cual confirmaron que la conciencia fonética y la capacidad para nombrar cumplen un rol importante en la adquisición temprana de la lectura (Citado en Montealegre & Forero 2006: 30).

### 2.2.2 Dificultades lectoras: Dislexia

Existe una gran diversidad de tipologías de dificultades en la adquisición de la lectura que los alumnos pueden presentar. Defior, señala entre ellas a aquellos alumnos que se ven afectados por un tipo de minusvalía física o sensorial, niños con déficits auditivos, visuales y motores, alumnos con capacidades cognitivas limitadas,

niños que sufren deprivación sociocultural. A todos estos niños se les denomina lectores retrasados, que evidencian dificultades generales del lenguaje y por tanto no puede considerarse que presenten una dificultad específica de la lectura. Por otro lado, se encuentran aquellos alumnos que sí presentan una dificultad específica de la lectura, los cuales se han denominado "disléxicos", caracterizándose principalmente por sus dificultades en el procesamiento fonológico (1996:70).

En la actualidad la definición más consensuada y usada de dislexia es la presentada por la Internacional Dyslexia Association en el año 2002, la cual la define como un problema específico de aprendizaje, cuyo origen es neurológico y se caracteriza por evidenciar dificultades de fluidez y precisión en el reconocimiento de palabras escritas, y problemas de descodificación y escritura de palabra. Así mismo, reconoce como su principal causa a un déficit en el componente fonológico del lenguaje, y como sus principales consecuencias a las dificultades de comprensión lectora y a una práctica lectora reducida que limita el incremento del vocabulario (Citado en Defior, Serrano y Gutierrez 2007:100).

Por otro lado, es importante considerar otra definición de dislexia, dada por la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5 donde es denominada como " un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problema con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica" (American Psychiatric Association 2014: 39).

De modo complementario a la idea antes planteada, Gómez, Defior y Serrano consideran a la fluidez lectora como un componente primordial en el aprendizaje del

lenguaje escrito, ya que permite facilitar la comprensión lectora. Asimismo, su desarrollo cobra mayor importancia en el caso de los niños con dislexia, debido a las dificultades que estos evidencian al no lograr automatizar el proceso de reconocimiento de palabras, y presentar una lectura lenta y/o torpe, lo cual repercute de manera negativa en la comprensión lectora (2011: 65).

### 2.2.3 Comprensión Lectora

Al analizar la comprensión lectora, como una de las más relevantes dificultades en la dislexia, es importante considerar su influencia e implicancia en el aprendizaje. A partir de esto se toma en cuenta la definición planteada por Vallés, quien la considera como un proceso y como un producto. De modo que, al ser entendida como un producto, se refiere a esta como la resultante de una interacción entre el texto y el lector, la cual se almacena en la memoria de largo plazo (MLP), y posteriormente se evocará frente a la necesidad de responder preguntas referentes al texto leído. De esta manera, tanto la memoria a corto plazo como las rutinas para acceder a la información adquieren un rol fundamental al determinar el éxito o nivel de logro del lector (2005: 50).

Continuando con los procesos cognitivos implicados en el proceso lector, De Mier, Amado y Benítez afirman que para lograr la comprensión lectora de un texto se debe llevar a cabo la construcción de una representación mental adecuada del mismo, la cual se basa en una red de relaciones semánticas entre los elementos textuales, y además, entre estos y el conocimiento previo. Para el sistema cognitivo del lector es

un desafío establecer este tipo de relaciones, ya que para lograr relacionar dos elementos, ambos deben estar activados al mismo tiempo (2015: 3 - 4).

Por otro lado, de manera más específica, Vallés considera cuatro procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora. En primer lugar, nombra a la atención selectiva, la cual le permite al lector focalizar su atención en el texto dejando de lado otros estímulos distractores tanto internos como externos. En segundo lugar, se encuentra el análisis secuencial, el cual le permite al lector realizar una lectura de manera continua e ir asociando los significados de las palabras para posteriormente lograr comprender el texto mediante inferencias lingüísticas. Como tercer proceso nombra al de síntesis, el cual le permite al lector recordar, sintetizar y atribuirles a algunas unidades lingüísticas un significado con la finalidad de buscar que las palabras tengan coherencia y lograr comprender el significado. Finalmente, el último proceso tomado en cuenta es la memoria, la cual es considerada según su clasificación de modalidad temporal: memoria a largo plazo y memoria a corto plazo. En ambos casos cumple la función de proceso interviniente durante la lectura y su comprensión mediante el uso de rutinas de almacenamiento. De manera más específica, en el caso de la memoria a largo plazo, esta permite que durante la lectura se consoliden aprendizajes significativos al asociar el nuevo conocimiento con otros anteriormente adquiridos. Por otro lado, la memoria a corto plazo le posibilita al lector asociar la información que lee de manera secuencial, admitiendo que la memoria inmediata vaya relacionando los nuevos contenidos con la información previamente leída en el mismo texto. Este proceso de los dos tipos de memoria



permite la identificación de significativas relaciones entre diversas partes del texto que se han leído, beneficiando así la comprensión lectora (2005:56).

En cuanto a los efectos de una adecuada comprensión lectora, desde el punto de vista cognitivo, Vallés argumenta que una correcta competencia lectora le permite al alumno desarrollar habilidades de procesamiento de la información, así como también potenciar su imaginación. Además, a nivel de estudios, le facilitará llevar a cabo el proceso de selección de la información, de valoración, de resumen, clasificación, identificación de las ideas principales y secundarias, y de su acopio en la memoria a largo plazo para que posteriormente pueda ser recordada a modo de conocimiento previo, debido a que su almacenamiento se dio de la forma esperada, logrando un aprendizaje significativo (2005: 50).

#### 2.2.4 Procesos metacognitivos

Según Carretero, la metacognición se refiere a aquel conocimiento que toda persona construye respecto a su funcionamiento cognitivo. Así mismo, considera que esta capacidad asimila a otras operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y regulación que cada persona ejecuta sobre su actividad cognitiva cuando se enfrenta a una tarea (Citado en Osses & Jaramillo 2008:191).

Cherchiaro, Paba y Sánchez argumentan que un gran número de autores confirman la presencia de dos componentes en la metacognición. Entre ellos Baker y Brown proponen la existencia del conocimiento acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primero se refiere al conocimiento sobre las



capacidades cognitivas y la concurrencia que existe entre los recursos que presenta el individuo para aprender y las demandas de la situación de aprendizaje. Por otro lado, el segundo componente referido como la regulación de la cognición hace referencia a los mecanismos reguladores que se efectúan durante el proceso de aprendizaje. Además de la existencia de estos dos componentes, otros autores afirman la existencia de un tercero, al cual denominan la autopoiesis. Este tercer proceso hace referencia a la capacidad autoconstructiva del subsistema cognitivo, mediante la cual la actividad metacognitiva realiza la labor de crear algo diferente de lo que ya existe. De esta manera, la actividad metacognitiva cumple tres condiciones: es consciente de sí misma, se controla a sí misma y se construye a sí misma. A partir de este modelo, se identifica la existencia de macrocomponentes compuestos por subcomponentes. Así la conciencia involucra toda la actividad metacognitiva, basada en los diferentes niveles de conciencia, introspección e intencionalidad (2011: 102).

Como se analiza, los procesos metacognitivos evidencian tener un fuerte impacto en el aprendizaje. A partir de esto surge la interrogante sobre la influencia o relación que esta puede tener con la comprensión lectora. Para Cherchiaro, Paba y Sánchez el componente metacognitivo cumple un rol bastante importante en la comprensión lectora, identificando así dos componentes metacognitivos claves que actúan en la regulación de esta. El primero se refiere al conocimiento del propósito lector, es decir al saber qué es lo que se está leyendo, y el segundo alude a la autorregulación de la actividad mental para lograr leer, y explica el cómo se debe leer, buscando encontrar una manera determinada de controlar la actividad mental y

dirigirla hacia una meta en específico. Ambos procesos se encuentran muy relacionados entre sí debido a que están determinados por la finalidad que se busca al leer. Por otro lado, estos autores también señalan que la metacognición en la comprensión de textos implica cuatro variables: En primer lugar, el texto, que contempla las características del mismo, tanto a nivel de estructura, grado de familiaridad y dificultad; así como las características de los materiales lectores que afectan su comprensión y retención. En segundo lugar, se encuentra la tarea, la cual implica generar una ejecución en el lector, tomando en cuenta los requisitos de almacenamiento y recuperación de información. Como tercera variable se encuentran las estrategias, las cuales componen las actividades que realiza el lector con el objetivo de guardar y recuperar la información; y finalmente, la cuarta variable hace referencia a las características del lector, considerado su grado de motivación, su capacidad y otras fortalezas personales que aporten en la comprensión (2011: 105).

Finalmente, después de haber definido los procesos metacognitivos y su relación con la comprensión lectora, resulta oportuno conocer a qué hace referencia el término "conciencia lectora", variable principal de esta investigación. Lorente, en un artículo que desarrolla respecto a la prueba ESCOLA, la reconoce como la habilidad del lector para lograr reconocer su nivel de capacidad como tal, identificar cómo se percibe y se ajusta a la dificultad de una determinada tarea, y reconocer si cuenta con los recursos para solucionarla. Además, aporta que esta se basa en tres procesos de metacognición: la planificación, la supervisión y la evaluación (2009: 249 - 250). Esta definición nos permite concluir que el término de conciencia lectora hace

referencia a la capacidad metacognitiva en la lectura, por lo que ambos términos pueden ser considerados sinónimos.

#### 2.2.5 Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Si bien se ha logrado entender la importancia e influencia de la metacognición en la comprensión lectora, existen perfiles diagnósticos donde se percibe una afectación en los procesos metacognitivos que debería tomarse en cuenta al momento de trabajar la comprensión lectora, como es el caso del presente trabajo.

En la investigación realizada por Alvarado, Puente y Arrebillaga, en la cual analizaron las competencias y el uso de estrategias metacognitivas durante la realización de tareas de comprensión lectora en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), los resultados evidenciaron un rendimiento inferior en los test de comprensión lectora en los alumnos con TDAH, el cual no se explica tanto como un problema de comprensión lectora sino como un alteración en su función ejecutiva, ya que al compararlos con el grupo control, evidencian un nivel inferior de metacognición particularmente en lo que respecta a los procesos de planificación (2011: 62).

A partir de este hallazgo y la relación directa entre el grupo evaluado con un grupo de la muestra presentada en esta investigación (niños con un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención), resulta relevante describir este trastorno y sus características para poder comprender de qué modo las dificultades que implica puede afectar la comprensión lectora.

El Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno neuropsiquiátrico, caracterizado por la presencia de algunos síntomas como la falta de atención y la hiperactividad - impulsividad. Según Filomeno, su origen es genético y de presenta debido a un desequilibrio bioquímico cerebral. Es un trastorno bastante frecuente en la población infantil, que ocurre en el 5 y 10% de los niños en edad escolar y en 3 al 6% de los adultos (2006: 16).

Duda comenta que este trastorno tiende a estar acompañado de una deficiencia en las funciones ejecutivas (FE), las cuales se reconocen como actividades mentales complejas que permiten planificar, guiar, organizar, regularizar, revisar y evaluar la conducta esperada para alcanzar metas. Así mismo; la memoria, que también se encuentra afectada en las personas con este trastorno, implica a tres de las funciones ejecutivas más importantes para el aprendizaje y la conducta y son la memoria de trabajo, el manejo del tiempo y la organización (2011:48).

A partir de estas dificultades asociadas, Filomeno plantea también que los problemas de aprendizaje son los que se asocian con más frecuencia al TDAH, por ello cuando existe un Trastorno Específico de Aprendizaje, sea en la lectura, en la escritura o en matemática, este puede considerarse comórbido, que significa asociado mas no causado por el TDAH (2006: 30 - 31).

Es importante considerar estos aspectos relacionados con el TDAH, en primer lugar porque en la presente investigación se cuenta con un grupo de alumnos con este diagnóstico, y en segundo lugar porque las dificultades que lo caracterizan pueden estar asociadas a los problemas de comprensión.

## 2. 3 Definición de términos básicos

Procesos semánticos: Se refiere a "los procesos de extracción del mensaje del texto e integración de ese mensaje junto con el resto de conocimientos almacenados en la memoria para su posterior uso" (Cuetos, Rodríguez, Ruano y otros 2007: 21).

Conciencia lectora: Capacidad del lector para conocer su capacidad, saber cómo se percibe y se ajusta a la complejidad de la tarea, identificar sus recursos para resolverla, identificar qué estrategias son las más adecuadas y así lograr evaluar su progreso y producción de lectura (Lorente 2009: 249).

Trastorno por déficit de atención: Cuadro clínico observable en la conducta, cuyo origen es neurobiológico, ocasionado por fallas de transmisión y organización de los circuitos funcionales del cerebro que intervienen en el comportamiento y procesan información. Caracterizado por la presencia de distracción, periodos cortos de atención, inquietud motora, conductas impulsivas e inestabilidad emocional (Carballo, 2011: 13).

## 2. 4 Hipótesis

### 2.4.1 Hipótesis general

Existe relación entre conciencia lectora y procesos semánticos en niños de 4° a 6° grado con y sin TDAH, con y sin dificultades lectoras de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

#### 2.4. 1 Hipótesis específicas

H1: Existe relación significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH y con dislexia, de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

H2: Existe relación significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH y sin dislexia, de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

H3: Existe relación significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH y con dislexia, de una institución educativa privada de Lima metropolitana.

H4: Existe relación significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH y sin dislexia, de una institución educativa privada de Lima metropolitana.



### **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### 3. 1 Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es básica descriptiva, dado que se pretende describir las diferencias entre estudiantes con y sin TDAH, con y sin dislexia, en función a la capacidad de conciencia lectora.



Por otro lado, el diseño es de tipo correlacional, ya que pretende predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas (Hernández, Fernández, y Baptista 2006: 100 - 104).

### 3. 2 Población y muestra

La población de esta investigación estuvo conformada por alumnos del cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa privada de Lima metropolitana que atiende a niños con dificultades en el aprendizaje, cuyas edades se encontraban entre los 10 y 12 años. Esta población fue dividida en cuatro grupos, el primero de estos presentó solo el diagnóstico de TDAH, el segundo solo evidenció el diagnóstico de dislexia, el tercero manifestó tanto el diagnóstico de dislexia como de TDAH, y el cuarto fue el grupo control, el cual no presentó ninguno de estos diagnósticos.

Para la selección de la muestra se realizó un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que no se tuvo acceso a todos los alumnos pertenecientes a la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, sino solo a aquellos estudiantes que la esta considero pertinente y que además cumplían con los criterios que se consignan a continuación:

Criterios inclusión:

CI normal



Alumnos diagnosticados con TDAH

Alumnos no diagnosticados con TDAH

Alumnos con dislexia.

Alumnos sin dislexia

Alumnos hombres y mujeres de 4° grado a 6° grado de primaria.

Criterios exclusión:

Alumnos con un CI por debajo del promedio.

Alumnos con algún otro trastorno del desarrollo.

Tabla 1

*Composición de la muestra*

Diagnóstico	Sexo				Grado						Subtotal
	Femenino		Masculino		4		5		6		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Con TDAH sin Dislexia	16	51.6%	15	48.4%	8	25.8%	12	38.7%	11	35.5%	31
Sin TDAH con Dislexia	3	42.9%	4	57.1%	5	71.4%	0	0.0%	2	28.6%	7
Con TDAH con Dislexia	3	60.0%	2	40.0%	4	80.0%	1	20.0%	0	0.0%	5
Sin TDAH sin Dislexia	9	25.7%	26	74.3%	10	28.6%	14	40.0%	11	31.4%	35
Subtotal	31	39.7%	47	60.3%	27	34.6%	27	34.6%	24	30.8%	78

*N* = 78

### 3.3 Definición y operacionalización de variables

Tabla 2 Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
Conciencia lectora	Planificación	Persona	2, 14, 23, 40, 43, 51
		Tarea	3, 5, 6, 7, 12, 19, 22, 26, 28, 32, 33, 54
		Texto	10, 13, 29, 36, 44, 49, 52, 55
	Supervisión	Persona	9, 24, 31, 35
		Tarea	15, 17, 25, 41, 46, 50
		Texto	16, 18, 27, 30, 42, 47
	Evaluación	Persona	4, 8, 21, 38, 45, 56
		Tarea	20, 34, 48, 53
		Texto	1, 11, 37, 39
Procesos semánticos	Comprensión de oraciones		Del 1 al 16
	Comprensión de textos		Del 1 al 16
	Comprensión oral		Del 1 al 8

V1. Conciencia Lectora: Se refiere a "los procesos de extracción del mensaje del texto e integración de ese mensaje junto con el resto de conocimientos almacenados en la memoria para su posterior uso" (Cueto, Rodríguez, Ruano y otros 2007: 21).

V2. Trastorno por déficit de atención: "Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por la presencia de inatención, hiperactividad e impulsividad" (American Psychiatric Association, 2016: 33)

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

## Técnicas

Haremos uso de la técnica psicométrica para la medición de la variable conciencia lectora mediante la aplicación de la prueba ESCOLA. Así mismo utilizaremos la técnica de análisis documental, “la cual recoge datos documentales o fuentes escritas sean primarias o secundarias. Pueden emplearse como parte de la investigación. Consiste en el estudio detallado de documento que constituyen fuentes de datos vinculadas con las variables estudiadas. Emplea como instrumentos las fichas textuales, de resumen, de comentario, etc.”. (Hernández, Fernández y Baptista 2006: 111).

En el caso de la presente investigación, se llevó a cabo la revisión y análisis de expedientes y bibliografía especializada para la construcción de las bases teóricas.

Instrumentos: Para este estudio se utilizarán dos instrumentos

Instrumento 1: ESCOLA, para medir la variable de Conciencia Lectora.

a) Ficha técnica

Nombre: ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora)

Autores: Aníbal Puente Ferreras, Virginia Jiménez Rodríguez, Jesús Ma. Alvarado Izquierdo.

Aplicación: Colectiva e individual (casos especiales).

Ámbito de aplicación: Sujetos de 8 a 13 años

Duración: Aproximadamente 40 minutos versión larga y 20 minutos versión abreviada.

Finalidad: Evaluar la percepción de los lectores y sus capacidades lectoras, así como identificar a alumnos con baja conciencia lectora.

Baremación: Cada alternativa tiene uno de tres posibles valores 0, 1 o 2 puntos. El puntaje máximo de ESCOLA-56 (versión larga) es de 112 puntos y de ESCOLA-28 (versión abreviada) es de 56 puntos. Aparte de valores globales se obtienen puntajes parciales para cada componente de la escala.

Material: Cuadernillo de elementos ESCOLA-56 y ESCOLAS-28, hojas de respuesta y el manual, el cual incluye tablas de corrección y clasificación, perfiles de puntuaciones, normas de interpretación de ambas escalas y otra documentación técnica. Un CD con el programa informático para facilitar la corrección y elaboración de perfiles.

#### b) Descripción de la prueba

ESCOLA es una prueba verbal que muestra situaciones de lectura, los cuales aparecen en forma de pequeños dilemas, los cuales deben ser resueltos por el lector de la forma más efectiva. Esta elección les permite identificar cómo se perciben como lectores y de qué manera actuarían frente a estos dilemas presentados, los cuales expresan diferentes niveles de conciencia lectora.

El objetivo de esta prueba es lograr recoger información precisa y rápida del nivel de conciencia lectora para así poder crear estrategias que mejoren las habilidades de lectura en los estudiantes.

### c) Validez y confiabilidad

Validez: Para garantizar que la prueba reflejara la estructura y el contenido de lo que se pretendía medir, se orientó a la obtención de información y feedback ante la formulación de los reactivos y otros aspectos formales del instrumento. Este trabajo se llevó a cabo con un comité de expertos y con los participantes de la prueba piloto. Dicho comité estuvo compuesto por 9 profesores con 15 años de experiencia como mínimo y con una formación especializada en el área de lectoescritura, así como 3 maestros universitarios con experticia en la elaboración de instrumentos de medición psicológica. El análisis de expertos corroboró los requisitos necesarios para conseguir una adecuada validez de contenido.

Confiabilidad: Se calculó la consistencia interna de la prueba ESCOLA mediante el  $\alpha$  de Cronbach, el cual alcanzó un valor de 0.81 tomando como sujetos a escolares madrileños que respondieron a toda la prueba, mientras que en los colaboradores argentinos alcanzó un valor de 0.86. Finalmente, si se tomaras a todos los sujetos como una única población de estudio, la consistencia interna de la prueba alcanza el valor de 0.88.

Instrumento 2: PROLEC-R, para medir la variable de Procesos Semánticos.

a) Ficha técnica:

Nombre: PROLEC-R. Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada.

Autores: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas (2007)

Aplicación: Individual.

Ámbito de aplicación: De los 6 a 12 años de edad (1° a 6° de E. Primaria)

Duración: Variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5° y 6° de E. Primaria y 40 con los de 1° a 4°).

Finalidad: Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 índices secundarios y 5 índices de habilidad normal.

Baremación: Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos presentados por los índices principales y los de precisión secundarios, para establecer la velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) en los índices de velocidad secundarios y el nivel lector (bajo, medio o alto) en las personas con una habilidad lectora normal.

Material: Manual, cuaderno de anotación y cuaderno de estímulos.

#### b) Descripción de la prueba

El PROLEC-R revisada es una prueba cuya finalidad es diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Así mismo, esta prueba muestra los procesos cognitivos que son responsables de estas dificultades, es decir los componentes del sistema de lectura.

La batería está conformada por 9 tareas que tratan de explorar los procesos lectores. Hay dos pruebas para cada proceso a excepción de los procesos semánticos

que cuentan con 3 tareas. Las dos primeras pruebas, nombre y sonido de letras e igual diferente, evalúan los procesos de identificación de letras. Las siguientes pruebas, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, están orientadas a los procesos léxicos (reconocimiento visual de las palabras). Las dos siguientes, estructuras gramaticales y signos de puntuación, tienen como finalidad evaluar los procesos sintácticos. Finalmente, las tres últimas pruebas de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral están orientadas a los procesos semánticos (superiores). En todas estas pruebas se recogen datos como el número de aciertos y el tiempo que se invirtió en completar cada tarea.

#### c) Validez y confiabilidad

Validez: La versión adaptada del PROLEC-R obtuvo evidencias de validez de contenido, de criterio y de constructo. Para la validez de contenido se realizaron cambios en la batería a nivel pictográfico y lingüístico, para presentarla posteriormente a un grupo de jueces expertos. Los resultados evidenciaron el valor de V de Aiken, el cual refleja que los jueces consideran que la prueba posee validez de contenido al reflejar el constructo “procesos lectores”.

Confiabilidad: Para comprobar la confiabilidad de la batería PROLEC-R adaptada se hizo uso del método de consistencia interna para conseguir los valores del coeficiente alfa de Cronbach en cada uno de los ítems y para el total de la prueba. El PROLEC-R adaptado obtuvo puntuaciones satisfactorias, alcanzando el mayor puntaje en el total de la prueba con un alfa .98. El mismo puntaje obtuvo la sub-



prueba de lectura de palabras, seguido del sub-test de lectura de pseudopalabras con un .96. La sub-prueba de comprensión oral fue la que obtuvo el menor puntaje, con un 6.1. Estos resultados demuestran que, en términos generales, esta prueba es fiable, y que según su consistencia interna, la suma de sus reactivos para alcanzar los totales y sub-totales, la batería tiene sentido.

### 3. 5 Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación se realizó una carta de presentación dirigida a la dirección del colegio Antares, en la cual se solicitó permiso para llevar a cabo la evaluación a los estudiantes de 4to a 6to grado de primaria. Para solicitar el permiso se coordinó una reunión previa con la directora donde se conversó sobre el objetivo de la investigación y el proceso de evaluación.

Con respecto a los documentos de consentimiento informado que se requiere por parte de los alumnos y sus padres para poder llevar a cabo la aplicación de las respectivas pruebas, la dirección del colegio confirmó contar con dichos documentos, firmados por los padres al momento de la matrícula.

En cuanto a la aplicación de la prueba (ESCOLA), se coordinó con la directora y la coordinadora del departamento psicopedagógico del nivel primaria para realizar la aplicación de pruebas durante el horario de clases, específicamente en el curso de Desarrollo Personal, el cual es dirigido por los psicólogos de este nivel. Posteriormente, los puntajes directos de la prueba fueron arrojados al programa SPSS



para posteriormente llevar a cabo las correlaciones respectivas con los puntajes de la prueba PROLEC - R.

### 3.6 Procesamiento y análisis de datos

Para obtener los diagnósticos de TDAH de los alumnos a evaluar se revisaron las historias clínicas de cada uno, a las cuales se tuvo acceso mediante el consentimiento del departamento psicopedagógico del nivel primaria de la institución educativa donde se trabajó. Así mismo, para llevar a cabo el recojo de los datos del PROLEC-R, se realizó un análisis de documentos, revisándose los files de evaluaciones personales de cada alumno y sacando los puntajes necesarios de dicha prueba. Finalmente, para la elaboración de la base de datos, se llevó a cabo un documento en el programa SPSS donde se clasificaron las variables y se arrojaron las respuestas de cada instrumento.

Para el análisis de los datos se analizaron los estadísticos descriptivos para cada prueba y cada variable. Posteriormente se examinó la distribución de los puntajes a través del estadístico Kolmogorof - Smirnov para determinar si estos presentaban una distribución normal. A partir de esto se logró identificar que los puntajes no se ajustaban a la curva normal y por ello se optó, de acuerdo a los supuestos estadísticos, usar un análisis no paramétrico para el contraste de las hipótesis. Fue por esta razón que no se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, que es un estadístico paramétrico, sino el estadístico de Spearman.



## **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS**

#### 4.1 Presentación de resultados

En el presente apartado se presentan los hallazgos del estudio dividido en evidencias de confiabilidad y validez de los instrumentos empleados, el análisis descriptivo de las variables y finalmente, los análisis inferenciales para el contraste de las hipótesis.

En la tabla 3 se presentan los coeficientes de confiabilidad de las puntuaciones de los sujetos en las mediciones empleadas, obteniendo tanto para la prueba ESCOLA como la de PROLEC- R valores Alfa de Cronbach de 80.39 y 78.70 respectivamente, lo que permite concluir que ambos instrumentos son confiables.

Tabla 3

*Confiabilidad de medidas empleadas en el estudio*

Mediciones	<i>M</i>	<i>DE</i>	Nº ítems	$\alpha$
Escala de Conciencia lectora (ESCOLA)	71.18	12.29	56	80.39
Procesos lectores (PROLEC-R)	30.44	4.66	40	78.70

Para obtener evidencias de validez de la prueba ESCOLA se empleó el criterio de jueces aplicando el método de calificación de cada reactivo para determinar la representatividad del ítem en torno al constructo y las dimensiones que lo componen. Nueve jueces valoraron los 56 ítems distribuidos en tres dimensiones obteniéndose como resultado que todos estos alcanzaron valores iguales o superiores a .70, siendo todos estadísticamente significativos ( $p \leq .05$ ), lo que permite concluir que los ítems son indicadores pertinentes y apropiados para medir el constructo y las dimensiones planteadas por el ESCOLA. Además, los índices H de Aiken para todos los ítems resultaron ser mayores a .72 y a su vez significativos ( $p \leq .05$ ) en lo que indica que los jueces otorgaron calificaciones homogéneas. Se puede concluir así que la prueba ESCOLA posee evidencias de validez relacionadas al contenido (Tabla 4).

Tabla 4

*Coeficiente V y H de Aiken para validez de contenido del ESCOLA*

Ítem	V	H
Planificación		
1	.72*	.77*
2	.78*	.82*
3	.72*	.65*
4	.83*	1*
5	.74*	.77*
6	.80*	.88*
7	.80*	.88*
8	.74*	.73*
9	.80*	.87*

10	.80*	.88*
11	.74*	.77*
12	.78*	.82*
13	.76*	.83*
14	.78*	.85*
15	.76*	.83*
16	.80*	.88*
17	.76*	.83*
18	.81*	.93*
19	.81*	.93*
20	.76*	.83*
21	.80*	.88*
22	.70*	.72*
23	.72*	.72*
24	.78*	.85*
25	.78*	.85*
26	.76*	.83*

---

Supervisión

---

1	.78*	.82*
2	.76*	.78*
3	.80*	.87*
4	.81*	.93*
5	.83*	1*
6	.80*	.88*
7	.80*	.88*
8	.80*	.88*
9	.81*	.93*
10	.76*	.78*
11	.80*	.88*
12	.81*	.93*
13	.80*	.88*
14	.83*	1*
15	.83*	1*
16	.76*	.83*

---

Evaluación

---

1	.78*	.85*
2	.78*	.85*
3	.80*	.88*
4	.81*	.93*
5	.81*	.93*

6	.74*	.83*
7	.83*	.1*
8	.81*	.93*
9	.80*	.88*
10	.80*	.88*
11	.76*	.78*
12	.78*	.85*
13	.80*	.88*
14	.81*	.93*

Nota. \* $p \leq .05$

El análisis en la Tabla N° 5 se presenta el análisis descriptivo de la variable conciencia lectora en función a cada una de las dimensiones y tareas para cada uno de los diagnósticos evidenciando que la mayoría presenta una distribución que no se ajusta a la curva normal, calculado a través del estadístico Shapiro-Wilk, obteniendo valores con significación mayores a .05, lo cual lleva a rechazar la hipótesis nula que establece que la distribución es igual a la normalidad. Por ello para el análisis inferencial de contraste de las hipótesis se empleará el estadístico no paramétrico de correlación de Spearman ( $r_s$ ).

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos de la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)*

Conciencia Lectora	Diagnóstico	<i>M</i>	<i>DE</i>	Shapiro-Wilk		
				Estadístico	gl	Sig.
Planificación: Persona	Con TDAH sin Dislexia	7.65	2.48	.939	31	.078
	Sin TDAH con Dislexia	6.43	2.15	.884	7	.247
	Con TDAH con Dislexia	5.60	2.61	.902	5	.421
	Sin TDAH sin Dislexia	7.77	2.26	.955	35	.165
Planificación: Tarea	Con TDAH sin Dislexia	15.68	3.68	.917	31	.020
	Sin TDAH con Dislexia	14.86	3.08	.897	7	.311
	Con TDAH con Dislexia	13.00	2.55	.854	5	.207

Conciencia Lectora	Diagnóstico	<i>M</i>	<i>DE</i>	Shapiro-Wilk		
				Estadístico	gl	Sig.
	Sin TDAH sin Dislexia	15.80	3.45	.956	35	.172
Planificación: Texto	Con TDAH sin Dislexia	10.35	2.27	.953	31	.186
	Sin TDAH con Dislexia	8.86	2.61	.983	7	.974
	Con TDAH con Dislexia	8.40	2.70	.990	5	.980
	Sin TDAH sin Dislexia	10.49	2.80	.974	35	.554
Planificación total	Con TDAH sin Dislexia	33.68	6.42	.963	31	.360
	Sin TDAH con Dislexia	30.14	3.29	.994	7	.998
	Con TDAH con Dislexia	27.00	6.08	.938	5	.651
	Sin TDAH sin Dislexia	31.06	6.71	.964	35	.295
Supervisión: Persona	Con TDAH sin Dislexia	8.58	2.34	.927	31	.036
	Sin TDAH con Dislexia	7.86	2.12	.840	7	.100
	Con TDAH con Dislexia	7.20	0.84	.881	5	.314
	Sin TDAH sin Dislexia	7.77	2.41	.957	35	.189
Supervisión: Tarea	Con TDAH sin Dislexia	7.32	2.30	.941	31	.086
	Sin TDAH con Dislexia	7.71	2.21	.937	7	.608
	Con TDAH con Dislexia	7.60	1.82	.963	5	.826
	Sin TDAH sin Dislexia	7.63	2.09	.949	35	.109
Supervisión: Texto	Con TDAH sin Dislexia	8.06	1.86	.936	31	.063
	Sin TDAH con Dislexia	6.43	1.51	.747	7	.012
	Con TDAH con Dislexia	6.20	2.59	.894	5	.376
	Sin TDAH sin Dislexia	7.69	2.70	.920	35	.014
Supervisión total	Con TDAH sin Dislexia	23.97	5.41	.913	31	.016
	Sin TDAH con Dislexia	22.00	5.29	.895	7	.300
	Con TDAH con Dislexia	21.00	3.54	.965	5	.844
	Sin TDAH sin Dislexia	23.09	5.80	.957	35	.183
Evaluación: Persona	Con TDAH sin Dislexia	7.61	1.86	.893	31	.005
	Sin TDAH con Dislexia	6.57	1.51	.915	7	.432
	Con TDAH con Dislexia	6.20	3.42	.795	5	.074
	Sin TDAH sin Dislexia	8.49	2.32	.908	35	.007
Evaluación: Tarea	Con TDAH sin Dislexia	5.26	1.21	.900	31	.007
	Sin TDAH con Dislexia	4.57	0.98	.937	7	.609
	Con TDAH con Dislexia	4.60	1.52	.914	5	.492
	Sin TDAH sin Dislexia	5.06	1.59	.948	35	.100
Evaluación: Texto	Con TDAH sin Dislexia	4.84	1.24	.941	31	.088
	Sin TDAH con Dislexia	4.71	1.50	.851	7	.126



Conciencia Lectora	Diagnóstico	<i>M</i>	<i>DE</i>	Shapiro-Wilk		
				Estadístico	gl	Sig.
	Con TDAH con Dislexia	5.00	2.00	.905	5	.440
	Sin TDAH sin Dislexia	5.06	1.11	.904	35	.005
Evaluación total	Con TDAH sin Dislexia	17.71	3.21	.954	31	.205
	Sin TDAH con Dislexia	15.86	2.55	.829	7	.079
	Con TDAH con Dislexia	15.80	5.98	.952	5	.751
	Sin TDAH sin Dislexia	16.60	3.66	.946	35	.088

En la Tabla 6 al igual que en el caso de la conciencia lectora, se ha obtenido que las dimensiones de esta variable presentan puntuaciones que no presentan una distribución normal, es por ello que se empleará la correlación de Spearman ( $r_s$ ).

Tabla 6  
*Estadísticos descriptivos de los Procesos Semánticos*

Conciencia Lectora	Diagnóstico	<i>M</i>	<i>DE</i>	Shapiro-Wilk		
				Estadístico	gl	Sig.
Comprensión de oraciones	Con TDAH sin Dislexia	14.81	1.11	.84	31	.000
	Sin TDAH con Dislexia	14.71	0.76	.83	7	.086
	Con TDAH con Dislexia	14.14	1.52	.91	5	.492
	Sin TDAH sin Dislexia	15.57	0.92	.54	35	.000
Comprensión de textos	Con TDAH sin Dislexia	10.58	3.80	.94	31	.088
	Sin TDAH con Dislexia	11.71	3.20	.76	7	.017
	Con TDAH con Dislexia	10.80	2.59	.98	5	.955
	Sin TDAH sin Dislexia	12.11	2.21	.93	35	.022
Comprensión oral	Con TDAH sin Dislexia	3.58	1.65	.93	31	.042
	Sin TDAH con Dislexia	4.00	1.83	.87	7	.177
	Con TDAH con Dislexia	3.60	2.70	.90	5	.427
	Sin TDAH sin Dislexia	4.14	1.88	.94	35	.050

En la tabla 7 se aprecia que existe una relación directa y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre la conciencia lectora y la comprensión de oraciones como proceso semántico de la lectura ( $r_s = .305$ ) en niños con TDAH y sin Dislexia, así a

mayor nivel de conciencia lectora, mejor es la comprensión de oraciones durante la lectura.

Tabla 7

*Correlaciones de Spearman entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH sin Dislexia*

		1	2	3	4
1. Conciencia lectora	$r_s$	—	<b>.305*</b>	.084	.105
	$p$	—	.048	.327	.287
2. Comprensión de oraciones	$r_s$		—	.248	.261
	$p$		—	.089	.078
3. Comprensión de textos	$r_s$			—	.267
	$p$			—	.073
4. Comprensión oral	$r_s$				—
	$p$				—

Nota. \*  $p < .05$

En la tabla 8 se puede apreciar que existe una relación directa y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre la conciencia lectora y la comprensión de textos ( $r_s = .695$ ) como proceso semántico de la lectura en niños sin TDAH y con dislexia. Esto significa que a mayor nivel de conciencia lectora, mejor es la comprensión de textos en estos niños.

Tabla 8

*Correlaciones de Spearman entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH con Dislexia*

		1	2	3	4
1. Conciencia lectora	$r_s$	—	.400	<b>.695*</b>	.231
	$p$	—	.187	.041	.309
2. Comprensión de oraciones	$r_s$		—	.447	-.040
	$p$		—	.157	.534
3. Comprensión de textos	$r_s$			—	.654
	$p$			—	.055
4. Comprensión oral	$r_s$				—
	$p$				—

Nota. \*  $p < .05$

En la tabla 9 se puede apreciar que no existen relaciones estadísticamente significativas entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura (comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral) en niños con TDAH y con dislexia, dado que los coeficientes de correlación obtenidos no han obtenido valores significativos ( $p \geq .05$ ).

Tabla 9

*Correlaciones de Spearman entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH con Dislexia*

		1	2	3	4
1. Conciencia lectora	$r_s$	—	-.289	.051	-.410
	$p$	—	.682	.467	.754
2. Comprensión de oraciones	$r_s$		—	.718	.308
	$p$		—	.086	.307
3. Comprensión de textos	$r_s$			—	.700
	$p$			—	.117
4. Comprensión oral	$r_s$				—
	$p$				—

Nota. \*  $p < .05$

En la tabla 10 se observa que existe una relación directa y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre la conciencia lectora y comprensión de textos ( $r_s = .311$ ) de los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH y sin dislexia. En el sentido que, a mayor nivel de conciencia lectora, mejor será la comprensión de textos durante la lectura. Además, se ha encontrado que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre todos los procesos semánticos de la lectura.

Tabla 10

*Correlaciones de Spearman entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños sin TDAH sin Dislexia*

		1	2	3	4
1. Conciencia lectora	$r_s$	—	.282	<b>.311*</b>	.200
	$p$	—	.051	.034	.124
2. Comprensión de oraciones	$r_s$		—	.199	<b>.477**</b>
	$p$		—	.126	.002
3. Comprensión de textos	$r_s$			—	<b>.512***</b>
	$p$			—	< .001
4. Comprensión oral	$r_s$				—
	$p$				—

Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

#### 4.2 Discusión de resultados

El presente estudio planteó como hipótesis la existencia de una relación entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños de 4to a 6to grado con y sin TDAH, con y sin dislexia de una institución educativa privada de Lima, para ello se correlacionó la conciencia lectora con los procesos semánticos de la lectura (comprensión de oraciones, comprensión de texto y comprensión oral).

En el caso de los alumnos con un diagnóstico con TDAH y sin dislexia, se evidenció la existencia de una relación directa y estadísticamente significativa entre la conciencia lectora y la comprensión de oraciones como proceso semántico de la lectura, lo que significa que a mayor conciencia lectora, mejor será la comprensión de oraciones. A partir de este resultado se confirma lo planteado por Alvarado, Puente y Arrebillaga (2011), quienes en su estudio evidenciaron niveles inferiores en la comprensión lectora de alumnos con TDAH debido a las dificultades presentadas a

nivel del proceso de metacognición, confirmando así una relación entre ambos constructos.

A pesar que se esperaba que en este grupo se evidencien niveles bajos en la conciencia lectora y por consecuencia en la comprensión de oraciones, por las afectaciones implicadas en dicho diagnóstico respecto a las funciones ejecutivas, esto no fue así (Duda, 2011). Este resultado puede deberse a que la muestra que ha sido evaluada pertenece a una institución educativa especializada en dificultades de aprendizaje, de modo que los alumnos se encuentran capacitados en procesos metacognitivos para guiar su aprendizaje y proceso lector. De esta forma se podría considerar que este entrenamiento metacognitivo tiene un efecto positivo en la comprensión de oraciones de los niños con TDAH.

Finalmente, el que se haya encontrado una relación únicamente entre la conciencia lectora y la comprensión de oraciones puede explicarse a partir de las características ya mencionadas sobre las funciones ejecutivas en este diagnóstico, pues podría ser por esta razón que los alumnos solo logran manejar sus procesos metacognitivos a nivel de oraciones, pues el poder lograr hacerlo en un texto completo puede significar mayor esfuerzo y complejidad.

Con respecto a los alumnos con un diagnóstico sin TDAH y con Dislexia, se apreció una relación directa y significativa entre la conciencia lectora y la comprensión de textos como proceso semántico de la lectura, lo que significa que a mayor nivel de conciencia lectora, mejor es la comprensión de textos en este grupo de

niños. Este resultado puede deberse a las características del grupo, quienes al no presentar un diagnóstico de TDAH, no evidencian dificultades en determinadas capacidades ejecutivas como la planificación, la organización y la autoregulación (Duda, 2011). Por esta razón se considera que logran desarrollar adecuadamente los procesos metacognitivos de la lectura y alcanzar la comprensión de un texto.

Es importante tomar en cuenta también en este caso el entrenamiento especializado que reciben los alumnos evaluados a nivel de procesos metacognitivos en el colegio. Pues, a partir de esta información se puede explicar el resultado obtenido respecto a los alumnos disléxicos, ya que este puede estar confirmando la necesidad de una intervención especializada en ellos para lograr desarrollar sus procesos metacognitivos, al igual que lo requieren para conseguir automatizar procesos de bajo nivel como el reconocimiento de letras y la fluidez lectora, los cuales se encuentran afectados en este trastorno (Gómez, Defior y Serrano, 2011). De esta manera, se puede concluir que en el caso de los niños disléxicos, el entrenamiento especializado en procesos metacognitivos durante su escolaridad ha sido efectivo, pues ha logrado repercutir de manera positiva en su comprensión lectora.

En el caso de los alumnos que presentan un diagnóstico con TDAH y con dislexia, se demostró que no existen relaciones estadísticamente significativas entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura (comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral) dado a que los coeficientes de



correlación obtenidos no son valores significativos. Este resultado puede deberse a que este grupo de alumnos no solo posee dificultades respecto a sus funciones ejecutivas según lo que argumenta en función al TDAH, sino que además, debido al diagnóstico de dislexia, presentan dificultades en el reconocimiento de palabras y la fluidez . De esta manera podría explicarse que los procesos atencionales de estos alumnos se encuentran focalizados en el desarrollo de capacidades que le permitan compensar ambas problemáticas, lo cual no les permite dirigir su atención al desarrollo de procesos superiores como lo es la metacognición (Duda 2011; Gómez, Defior y Serrano, 2011). De este modo se logra entender por qué es que no se evidencia en estos casos una relación entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura.

Este hallazgo permite pensar en la posibilidad de implementar otro tipo de enseñanza para los alumnos con este perfil con el objetivo de que logren aprender estrategias que puedan aportar de alguna manera su comprensión lectora.

Por otro lado, en cuanto a los alumnos con un diagnóstico sin TDAH y sin dislexia, se obtiene que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la conciencia lectora y comprensión de textos de los procesos semánticos de la lectura, lo que afirma lo planteado por Ripoll y Aguado (2015: 200), que a mayor nivel de conciencia lectora, mejor será la comprensión de textos durante la lectura. Este resultado podría deberse a que los alumnos, al no presentar ninguna dificultad que interfiera en el aprendizaje de la lectoescritura, logran asimilar y desarrollar de



forma adecuada los procesos metacognitivos implicados en el proceso lector, lo cual les permite alcanzar un nivel adecuado en la comprensión de textos. Además, es probable que el entrenamiento en procesos metacognitivos en estos niños haya tenido un efecto más favorable, debido a su perfil, lo que permite sugerir llevar a cabo este tipo de programas a alumnos que se encuentran estudiando en instituciones escolares regulares y no necesariamente presenten algún trastorno tratado anteriormente.

De lo hallado cabe resaltar que el presente estudio presentó limitaciones al momento de evaluar la generalización de los hallazgos debido a que los participantes del estudio pertenecen a una institución educativa donde reciben intervenciones especializadas individuales y colectivas en función al diagnóstico, principalmente en torno a la lectura, la escritura, y la matemática, lo que conllevaría a que la generalización de estos resultados se vea limitada con otros alumnos con TDAH que tengan o no comorbilidad con dislexia. Por otro lado, otra limitación está relacionada a los instrumentos empleados en esta investigación debido a que se necesita que estos cuenten con mayor cantidad de evidencias de propiedades psicométricas en nuestro medio, principalmente con alumnos que tenga TDAH y/o dislexia.



## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### 5.1 Conclusiones

Existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la conciencia lectora y la comprensión de oraciones como proceso semántico de la lectura en niños con TDAH y sin dislexia.

Se evidencia una relación directa y estadísticamente significativa entre la conciencia lectora y la comprensión de textos como proceso semántico de la lectura en niños sin TDAH y con dislexia.

No se halló una relación estadísticamente significativa entre la conciencia lectora y los procesos semánticos de la lectura en niños con TDAH y con dislexia.

Se encontró una relación directa y estadísticamente significativa entre la conciencia lectora y la comprensión de textos como proceso semántico de la lectura en niños sin TDAH y sin dislexia.

## 5.2 Recomendaciones

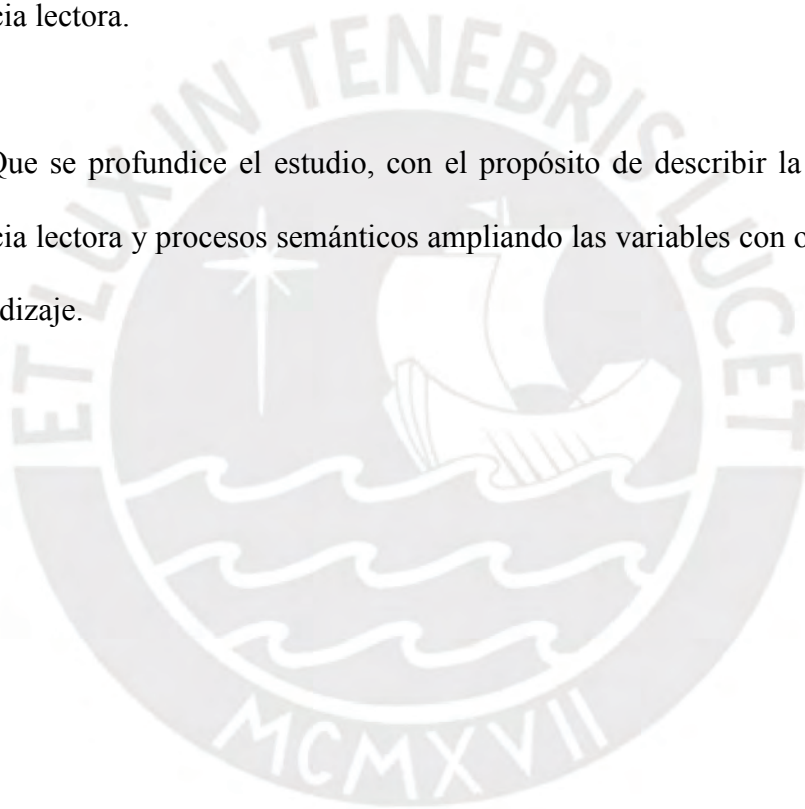
Se recomienda replicar el presente estudio ampliando la muestra considerando a alumnos con el mismo diagnóstico, pero obtenido de otras instituciones educativas que no cuenten con una enseñanza especializada.

Se recomienda llevar a cabo estudios de validación de la prueba ESCOLA y PROLEC - R en escolares con diagnóstico de dislexia y en TDAH para así obtener baremos acordes a las características de esta población.

Medir las funciones ejecutivas y determinar la relación de esta con la conciencia lectora y los procesos lectores para así poder determinar la influencia de su funcionamiento en la lectura.

Capacitar a los especialistas de la institución educativa privada de Lima metropolitana para que se pueda obtener un mejor análisis del proceso de la conciencia lectora.

Que se profundice el estudio, con el propósito de describir la relación entre conciencia lectora y procesos semánticos ampliando las variables con otros trastornos de aprendizaje.





## REFERENCIAS

### Bibliográficas:

ALVARADO, Kathia

2003 "Los procesos metacognitivos: La metacomprensión y la actividad de la lectura Revista Electrónica". *Actualidades Investigativas en Educación*. San Pedro de Montes de Oca, 2003, volumen 3, número 2. Consulta: 15 de octubre de 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.

2014. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Arlington. Consulta: 5 de julio de 2018.

ARIAS-GUNDÍN, Olga y otros

2012 "Metacognición y Comprensión Lectora: conocimiento y uso de estrategias". INFAD. Badajoz, 2012, volumen 2, número 1, pp. 195-201.

CARBALLO, María del Carmen

2010. *Coaching para quienes viven con TDAH. Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. México D.F.: Alfaomega.

CUETOS, Fernando, Bianca RODRÍGUEZ, Elvira RUANO y otros

2007 PROLEC - R Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada [manual]. Madrid

DEFIOR, Sylvia

1996 *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Segunda edición. Málaga: Aljibe.

DEFIOR, Sylvia, Francisca SERRANO, Nicolás GUTIÉRREZ  
2015 *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

DUDA, Beatriz

2011 *El coaching para el TDAH: aspectos teóricos y práctico*. Lima: APDA

FILOMENO, Armando.

2006. *El niño con déficit de atención o hiperactividad. Cómo pasar del fracaso al éxito*. Segunda edición. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA

2006 *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Mexico D.F.: Mc Graw Hill.

ORTIZ, Rosario

2014 "El procesamiento temporal en la percepción del habla de los niños con dislexia". *Anales de psicología*. Murcia, 2014, volumen 30, número 2, pp. 716 -718.

PUENTE, Aníbal, Virginia JIMÉNEZ y Jesús ALVARADO

2009 ESCOLA Escala de Conciencia Lectora [manual]. Madrid

RIPOLL, Juan, Gerardo, AGUADO

2015 *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid. EOS

Electrónicas:

ALVARADO, Jesús, Aníbal PUENTE, Virginia JIMÉNEZ y otros

2011 "Evaluating reading and metacognitive deficits in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder". *The Spanish Journal of Psychology*. Madrid, volumen 14, número 1, pp. 62 - 73. Consulta: 12 de agosto de 2016.

<https://pdfs.semanticscholar.org/9e6f/9b288e14ef7113406b25956d20b0ffb70cfa.pdf>

BRAVO, Alegre

2009 "Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima". *Perona*. Lima, número 12, pp. 207 - 223. Consulta: 13 de octubre de 2016.

<http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>

CARDONA, María y Vilma VARELA

2016 "Desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad)". *Psicogente*. Manizales, volumen 20, número 37, pp. 99 - 117. Consulta: 20 de setiembre de 2017.

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2421>

CARRO, Natalia

2013 "Análisis de los procesos lectores en un grupo de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)". En *Repositorio Universidad de Coruña*, pp.5 -49. Consulta: 2 de setiembre de 2016.

<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11852>

CERCHIARO, Elda, Carmelina PABA y Ligia SÁNCHEZ

2011 "Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional". *Duazary. Revista Internacional de Ciencias de la Salud*. Santa Martha, volumen 8, número , pp. 99 - 111. Consulta: 12 de octubre de 2017

<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/258>

DE MIER, Mariela, Bibiana AMADO y María BENÍTEZ

2015 "Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria". *Psykhé*. Santiago de Chile, volumen 24, número 2, p.p. 1 - 13.

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282015000200009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282015000200009)

GARCÍA, Graciela

2010 *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. Lima: San Ignacio de Loyola, facultad de educación. Consulta: 12 de octubre de 2016.

[http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1171/1/2010\\_Garc%C3%A1\\_Da\\_Comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20primero%20de%20secundaria%20del%20Callao%20con%20y%20sin%20trastorno%20por%20d%C3%A9ficit%20de%20atenci%C3%B3n%20por%20hiperactiv.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1171/1/2010_Garc%C3%A1_Da_Comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20primero%20de%20secundaria%20del%20Callao%20con%20y%20sin%20trastorno%20por%20d%C3%A9ficit%20de%20atenci%C3%B3n%20por%20hiperactiv.pdf)

GÓMEZ, Esther, Sylvia DEFIOR y Francisca SERRANO



2011 "Mejorar la fluidez verbal en dislexia: diseño de un programa de intervención en español". *SCIELO*. Málaga 2011, volumen 4, número 2 pp. 65 - 73. Consulta: 30 de noviembre de 2017.

<http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n2/original7.pdf>

GUTIERREZ, Edith

2012 *Procesos Lectores en alumnos de 4º grado de primaria en Instituciones Educativas Pública y Privadas de Ventanilla*. Tesis de maestría en Educación con mención en Psicopedagogía de la Infancia. Lima: Universidad San Ignacio De Loyola, Facultad de Educación. Consulta: 11 de octubre de 2016

[http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1202/1/2012\\_Guti%C3%A9rrez\\_Procesos%20lectores%20en%20alumnos%20de%204%C2%B0%20grado%20de%20primaria%20de%20instituciones%20educativas%20p%C3%BAblicas%20y%20privadas%20de%20Ventanilla.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1202/1/2012_Guti%C3%A9rrez_Procesos%20lectores%20en%20alumnos%20de%204%C2%B0%20grado%20de%20primaria%20de%20instituciones%20educativas%20p%C3%BAblicas%20y%20privadas%20de%20Ventanilla.pdf)

HERRERA, Jorge, Soraya LEWIS, Norella JUBIZ y otros

2007 "Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva". Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte. Barranquilla, 2007, volumen 1, número 19, pp. 255 - 257.

<http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=21301910>.

INGA, Miguel

2012 "Diagnóstico de la movilización nacional por la comprensión lectora: módulo 1, 2 y 3". Investigación educativa. Lima, volumen 16, número 30, pp. 39 - 60. Consulta: 30 de setiembre de 2016.

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5515/4785>

LORENTE, Elena

2009 "Escola. Escala de Conciencia Lectora". Ciencia Psicológica Online. Montevideo, 2009, volumen 3, número 2, pp. 249 -250. Consulta: 10 de agosto de 2017.

[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212009000200015](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200015)

MINEDU

2016 *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes?* [informe]. Lima. Consulta: 13 de setiembre de 2017.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>

MONTEALEGRE, Rosalía y Luz FORERO

2006 "Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio". *Acta Colombiana de Psicología*. Bogotá, volumen 9, número 1, pp. 25-40. Consulta: 10 de agosto de 2017.

<http://www.redalyc.org/html/798/79890103/>

OSSES, Sonia y Sandra JARAMILLO

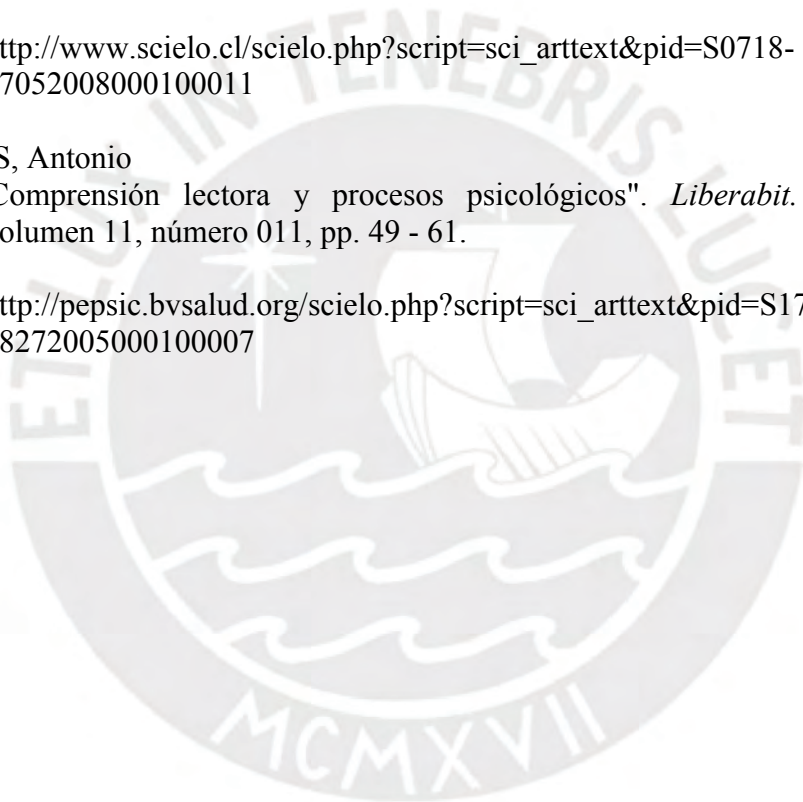
2008 "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos*. Temuco, volumen 34, número 1, pp. 187-197. Consulta: 1 de setiembre de 2017.

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100011](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011)

VALLÉS, Antonio

2005 "Comprensión lectora y procesos psicológicos". *Liberabit*. Lima, 2005, volumen 11, número 011, pp. 49 - 61.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007)



## ANEXO A

### VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE CONCIENCIA ESCOLA (ESCOLA)

<b>Nombre original</b>	: ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA
<b>Año</b>	: 2009
<b>Objetivo</b>	: Medir la conciencia lectora
<b>Forma de aplicación</b>	: Colectiva e individual
<b>Duración de la prueba</b>	: 40 minutos
<b>Ámbito de aplicación</b>	: Sujetos de 8 a 13 años.

#### **Definición conceptual de *CONCIENCIA LECTORA*:**

Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento (Puente, Jiménez & Alvarado, 2009).

Con respecto a la definición anterior, se han destacado tres procesos:

- 1. Proceso de Planificación:** hace referencia al procedimiento de búsqueda de la información, la actitud del lector ante el examen, la selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.
- 2. Proceso de Supervisión:** se refiere al ajuste de atención y esfuerzo que debe realizar el sujeto ante la tarea de lectura, el uso de estrategias para seleccionar la información relevante del texto, la perseverancia y autoeficacia del lector conociendo y controlando las "herramientas lectoras" que le ayudan a comprender el texto así como su enfrentamiento a la dificultad mientras lee, y la aproximación o el alejamiento de la meta.
- 3. Proceso de Evaluación:** contempla el control del rendimiento lector ante la tarea de lectura propuesta, la verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas para la solución de problemas sugeridos en la tarea de lectura y el reconocimiento de los resultados obtenidos.

**Determinación de las puntuaciones dadas a las categorías de ítems:**

Una vez validada la encuesta, los ítems serán respondidos por los alumnos de un colegio especializado con relación al nivel de Conciencia Lectora que evidencian, teniendo en consideración 3 opciones de respuesta, las cuales están en función a lo que el ítem desea obtener.

**INSTRUCCIÓN PARA EL JUEZ EXPERTO:** Se busca saber en qué medida los ítems presentados a continuación y divididos en tres procesos son representativos del constructo que pretenden medir (Conciencia Lectora).

Para ello se les pide que califiquen los reactivos/ítems de la escala de acuerdo con el siguiente sistema de calificación:

<b>MyR</b>	<b>: Muy representativo</b>
<b>R</b>	<b>: Representativo</b>
<b>MdR</b>	<b>: Medianamente representativo</b>
<b>PR</b>	<b>: Poco representativo</b>
<b>NR</b>	<b>: No representativo</b>

Su criterio permitirá valorar la representatividad del ítem para evaluar el constructo deseado.

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS	
			MYR	R	Mdr	PR	NR		
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b> Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Puentes, Jiménez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b> Procedimiento de búsqueda de la información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>		Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?		<input checked="" type="checkbox"/>					
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer, ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?		<input checked="" type="checkbox"/>					
		Una vez leído un texto, ¿qué partes te salían si luego tienes que hacer un resumen?							
		Antes de empezar a leer un libro, ¿Crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?		<input checked="" type="checkbox"/>					
		Si sabes lo que ella profesora quiere cuando manda una lectura ...	<input checked="" type="checkbox"/>						
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto ...	<input checked="" type="checkbox"/>						
		¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
		Si lees un libro sobre un tema interesante ...	<input checked="" type="checkbox"/>						
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?			<input checked="" type="checkbox"/>				
		¿Qué haces cuando ella profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?	<input checked="" type="checkbox"/>						
	Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?		<input checked="" type="checkbox"/>						
	¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?			<input checked="" type="checkbox"/>					
	Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto ...			<input checked="" type="checkbox"/>					
	Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?		<input checked="" type="checkbox"/>						
	Si tuvieras que ayudar a un/a compañer/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?		<input checked="" type="checkbox"/>						
	¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?			<input checked="" type="checkbox"/>					
	La mejor forma de empezar a leer un texto es...	<input checked="" type="checkbox"/>							
	¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	<input checked="" type="checkbox"/>							





	<p>Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?</p> <p>¿Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ocurre lo mismo con tu pensamiento?</p> <p>Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, desarrollo, desenlace)?</p> <p>¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?</p> <p>Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?</p> <p>Los /as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as que no tan bien. Tú crees que los/as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</p> <p>Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?</p> <p>En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...</p> <p>Al llevar a cabo una actividad de lectura:</p> <p>¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</p> <p>¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?</p> <p>Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?</p> <p>¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?</p> <p>Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...</p> <p>¿Cómo sabes que has entendido una lectura?</p> <p>¿Cuándo comprendes mejor un texto?</p>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Contempla el control del rendimiento lector ante la tarea de lectura propuesta, la verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas para la solución de problemas sugeridos en la tarea de lectura y el reconocimiento de los resultados obtenidos.</p>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nombres y Apellidos del juez: Patria Sanchez  
 Fecha: 14-11-14  
 Firma: [Signature]



ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS
			M/R	R	Mdr	PR	NR	
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Puentes, Jiménez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de la información, la actitud del lector ante el examen, las selecciones de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>		Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	X					
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer, ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?		X				
		Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?			X			
		Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	X					
		Si sabes lo que ella/profesor/a quiere cuando manda una lectura...		X				
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto...		X				
		¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	X					
		Si lees un libro sobre un tema interesante...		X				
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	X					
		¿Qué haces cuando ella/profesor/a te manda estudiar un texto para después realizar un examen?	X					
Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?	X							
¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?		X						
Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...			X					
Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?			X					
Si tuvieras que ayudar a un/a compañera/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?	X							
¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?	X							
La mejor forma de empezar a leer un texto es...	X							
¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	X							







ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS
			MYR	R	Mdr	PR	NR	
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Fuentes, Jiménez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto</p>		Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	X					
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	X					
		Una vez leído un texto, ¿qué partes te salían si luego tienes que hacer un resumen?	X					
		Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	X					
		Si sabes lo que ella profesora quiere cuando manda una lectura ...	X					
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto...		X				
		¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	X					
		Si lees un libro sobre un tema interesante...	X					
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	X					
		¿Qué haces cuando ella profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?		X				
		Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?		X				
		¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?	X					
Si tienes poco tiempo y quieres hacer una idea general de un texto...	X							
Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?	X							
Si tuvieras que ayudar a una compañera/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?	X							
¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?		X						
La mejor forma de empezar a leer un texto es...	X							
¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	X							









ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS	
			MYR	R	Mdr	PR	NR		
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Tonia de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Puenite, Jiménez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de la información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de las lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>	<p>de la</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p> <p>de</p>	<p>Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>						
		<p>Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?</p>		<input checked="" type="checkbox"/>					
		<p>Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?</p>							
		<p>Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>						
		<p>Si sabes lo que el/la profesora quiere cuando manda una lectura...</p>	<input checked="" type="checkbox"/>						
		<p>Si conoces previamente el tema del que trata un texto...</p>	<input checked="" type="checkbox"/>						
		<p>¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>						
		<p>Si lees un libro sobre un tema interesante...</p>	<input checked="" type="checkbox"/>						
		<p>Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?</p>			<input checked="" type="checkbox"/>				
		<p>¿Qué haces cuando el/la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>						
		<p>Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?</p>		<input checked="" type="checkbox"/>					
		<p>¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?</p>		<input checked="" type="checkbox"/>					
		<p>Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...</p>		<input checked="" type="checkbox"/>					
<p>Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>								
<p>Si tuvieras que ayudar a una compañera/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>								
<p>¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>								
<p>La mejor forma de empezar a leer un texto es...</p>	<input checked="" type="checkbox"/>								
<p>¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>								





	<p>Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?</p> <p>¿Ocurrió lo mismo con tu pensamiento?</p> <p>Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (Introducción, desarrollo, desenlace)?</p> <p>¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?</p> <p>Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?</p> <p>Los /as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as que no tan bien. Tú crees que los/as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</p> <p>Si ella profesora te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?</p> <p>En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...</p> <p>Al llevar a cabo una actividad de lectura:</p> <p>¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</p> <p>¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?</p> <p>Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?</p> <p>¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?</p> <p>Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...</p> <p>¿Cómo sabes que has entendido una lectura?</p> <p>¿Cuándo comprendes mejor un texto?</p>		✓				

Nombres y Apellidos del juez: Hani Plaza Plata  
 Fecha: 03.11.2017  
 Firma: [Firma]



ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS	
			MYR	R	Mdr	PR	NR		
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Pueble, Jirnénez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>		Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	X						
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	X						
		Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	X						
		Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	X						
		Si sabes lo que el/la profesora quiere cuando manda una lectura...	X						
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto...	X						
		¿Cual te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	X						
		Si lees un libro sobre un tema interesante...	X						
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	X						
		¿Qué haces cuando el/la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?	X						
		Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?	X						
		¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?	X						
		Si tienes poco tiempo, y quieres hacerte una idea general de un texto...	X						
	Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?	X							
	Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?			X					
	¿Cual es la mejor forma de hacer un resumen?	X							
	La mejor forma de empezar a leer un texto es...	X							
	¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	X							







ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS	
			MyR	R	Mdr	PR	NR		
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Puenté, Jiménez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>	<p>de la información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>	Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?		X					<p>Consulta General: ¿No se valorará las alternativas de respuesta para cada ítem de la prueba?</p>
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	X						
		Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?		X					
		Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	X						
		Si sabes lo que el/la profesora quiere cuando manda una lectura...			X				
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto...	X						
		¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	X						
		Si lees un libro sobre un tema interesante...			X				
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	X						
		¿Qué haces cuando el/la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?	X						
		Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?	X						
		¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?	X						
		Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...	X						
Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?	X								
Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?		X							
¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?	X								
La mejor forma de empezar a leer un texto es...	X								
¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?			X						
¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir...	X								









ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

54321

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS
			MyR	R	Mdr	PR	NR	
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Puentes, Jiménez &amp; Alvarado, 2009)</p>	<p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>	Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?		X				
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	X					
		Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?			X			
		Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	X					
		Si sabes lo que ella profesora quiere cuando manda una lectura...		X				
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto...		X				
		¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?		X				
		Si lees un libro sobre un tema interesante...				X		
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	X					
		¿Qué haces cuando ella profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?		X				
Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?		X						
¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?	X							
Si tienes poco tiempo y quieres hacer una idea general de un texto...		X						
Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?		X						
Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?		X						
¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?		X						
La mejor forma de empezar a leer un texto es...		X						
¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?		X						





54321

	<p>Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?</p> <p>¿Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ocurre lo mismo con tu pensamiento?</p> <p>Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, desarrollo, desenlace)?</p> <p>¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?</p> <p>Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?</p> <p>Los /as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as que no tan bien. Tú crees que los/as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</p> <p>Si ella profesora/ta te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?</p> <p>En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...</p> <p>Al llevar a cabo una actividad de lectura:</p> <p>¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</p> <p>¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?</p> <p>Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?</p> <p>¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?</p> <p>Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...</p> <p>¿Cómo sabes que has entendido una lectura?</p> <p>¿Cuándo comprendes mejor un texto?</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>					
<p><b>Evaluación</b></p> <p>Contempla el control del rendimiento lector ante la tarea de lectura propuesta, la verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas para la solución de problemas sugeridos en la tarea de lectura y el reconocimiento de los resultados obtenidos.</p>		<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>					
			<p>X</p>	<p>X</p>					
			<p>X</p>	<p>X</p>					
			<p>X</p>	<p>X</p>					
			<p>X</p>	<p>X</p>					
			<p>X</p>	<p>X</p>					
			<p>X</p>	<p>X</p>					

Nombres y Apellidos del juez: Daisy Sepa Dulke

Fecha: 20.11.19

Firma: [Signature]



### ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS	
			MYR	R	Mdr	PR	NR		
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Puentes, Jirnénez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de la información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>	3	Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?		✓					
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer, ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	✓						
		Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	✓						
		Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	✓						
		Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura ...		✓					
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto ...	✓						
		¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	✓						
		Si lees un libro sobre un tema interesante...	✓						
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	✓						
		¿Qué haces cuando el/la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?	✓						
		Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?	✓						
		¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?	✓						
		Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...	✓						
Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?	✓								
Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?	✓								
¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?	✓								
La mejor forma de empezar a leer un texto es...	✓								
¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	✓								





	<p>Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ocurre lo mismo con tu pensamiento?</p> <p>✓</p>
	<p>Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, desarrollo, desenlace)?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?</p> <p>N</p>
	<p>Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?</p> <p>✓</p>
	<p>Los /as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>✓</p>
	<p>En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as que no tan bien. Tu crees que los/as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>✓</p>
	<p>¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</p> <p>✓</p>
	<p>Si ella profesora te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?</p> <p>✓</p>
	<p>En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...</p> <p>✓</p>
	<p>Al llevar a cabo una actividad de lectura:</p> <p>✓</p>
	<p>¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?</p> <p>✓</p>
	<p>Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?</p> <p>✓</p>
	<p>Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...</p> <p>✓</p>
	<p>¿Cómo sabes que has entendido una lectura?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Cuándo comprendes mejor un texto?</p> <p>✓</p>

**Evaluación:**  
 Contempla el control del rendimiento lector ante la tarea de lectura propuesta, la verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas para la solución de problemas sugeridos en la tarea de lectura y el reconocimiento de los resultados obtenidos.

Nombres y Apellidos del Juez: Orlyuis Bayro Nierva  
 Fecha: 15-11-2014  
 Firma: Orlyuis Bayro Nierva



ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

5 4 3 2 1

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS	
			MYR	R	Mdr	PR	NR		
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Puentes, Jiménez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>		Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?	/						
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?			/				
		Una vez leído un texto, ¿qué partes le saltas si luego tienes que hacer un resumen?					/		
		Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?	/						
		Si sabes lo que el/la profesora quiere cuando manda una lectura...		/					
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto...		/					
		¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?			/				
		Si lees un libro sobre un tema interesante...			/				
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?	/						
		¿Qué haces cuando el/la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?	/						
Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?									
¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?					X	Que estrategias...			
Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...			/						
Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?			/						
Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?			/						
¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?			/						
La mejor forma de empezar a leer un texto es...			/						
¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?		/							

<p><b>Supervision:</b></p> <p>Se refiere al ajuste de atención y esfuerzo que debe realizar el sujeto ante la tarea de lectura, el uso de estrategias para seleccionar la información relevante del texto, la perseverancia y autoeficacia del lector conociendo y controlando las "herramientas lectoras" que le ayudan a comprender el texto así como su enfrentamiento a la dificultad mientras lee, y la aproximación o el alejamiento de la meta.</p>	
<p>¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurriría con la lectura?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Cuando te preparas para un examen te parece importante...</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>¿Qué haces para seleccionar una lectura?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Si tienes que preparar un examen y ella profesora te manda estudiar algunos temas.</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Cuando lees un texto...</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Mientras estás leyendo, ¿te delientes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará ella autor/a?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>

1 3 2 1





ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA)

5 4 3 2 1

DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	ITEMS SELECCIONADOS	REPRESENTATIVIDAD					SUGERENCIAS	
			MyR	R	Mdr	PR	NR		
<p><b>Definición de Conciencia Lectora:</b></p> <p>Toma de conciencia de los procesos de aprendizaje propios, de su funcionamiento y de cómo optimizar su rendimiento. (Puenle, Jiménez &amp; Alvarado, 2009)</p> <p><b>Planificación:</b></p> <p>Procedimiento de búsqueda de la información, la actitud del lector ante el examen, las estrategias de selección de las estrategias lectoras más adecuadas dependiendo del objetivo a conseguir en la lectura, de la demanda de la tarea, y el tipo de texto.</p>		Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?							
		Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?							
		Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?							
		Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?							
		Si sabes lo que el/la profesora quiere cuando manda una lectura...							
		Si conoces previamente el tema del que trata un texto...							
		¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?							
		Si lees un libro sobre un tema interesante...							
		Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?							
		¿Qué haces cuando el/la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?							
		Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?							
		¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?							
Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...									
Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?									
Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?									
¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?									
La mejor forma de empezar a leer un texto es...									
¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?									

Planificación lo escribo como antes de...

Si no está etiquetado con lo que hace yo...  
 -> No para este proceso.



		<p>¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?</p> <p>¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?</p> <p>Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurriría con la lectura?</p> <p>¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?</p> <p>Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?</p> <p>Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?</p> <p>Cuando te preparas para un examen te parece importante...</p> <p>¿Qué haces para seleccionar una lectura?</p> <p>Si tienes que preparar un examen y ella profesora te manda estudiar algunos temas.</p> <p>Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?</p> <p>Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?</p> <p>Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:</p> <p>¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?</p> <p>Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?</p> <p>Cuando lees un texto...</p> <p>¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?</p> <p>¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?</p> <p>Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...</p> <p>Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará ella/la autora?</p> <p>Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?</p>		✓					
	<p><b>Supervisión:</b></p> <p>Se refiere al ajuste de atención y esfuerzo que debe realizar el sujeto ante la tarea de lectura, el uso de estrategias para seleccionar la información relevante del texto, la perseverancia y autoeficacia del lector conociendo y controlando las "herramientas lectoras" que le ayudan a comprender el texto así como su enfrentamiento a la dificultad mientras lee, y la aproximación o el alejamiento de la meta.</p>			✓					

+ supervisión

5 4 3 2 1

	<p>Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?</p> <p>✓</p>
	<p>Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?</p> <p>✓</p>
	<p>Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, desarrollo, desenlace)?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?</p> <p>✓</p>
	<p>Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?</p> <p>✓</p>
	<p>Los /as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>✓</p>
	<p>En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as que no tan bien. Tú crees que los/as buenos/as lectores/as son aquellos/as que...</p> <p>✓</p>
	<p>¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</p> <p>✓</p>
	<p>Si ella profesora te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?</p> <p>✓</p>
	<p>En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...</p> <p>✓</p>
	<p>Al llevar a cabo una actividad de lectura:</p> <p>✓</p>
	<p>¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?</p> <p>✓</p>
	<p>Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?</p> <p>✓</p>
	<p>Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...</p> <p>✓</p>
	<p>¿Cómo sabes que has entendido una lectura?</p> <p>✓</p>
	<p>¿Cuándo comprendes mejor un texto?</p> <p>✓</p>

5 1 3 2 1

**Evaluación:**

Contempla el control del rendimiento lector ante la tarea de lectura propuesta, la verificación de la idoneidad de las estrategias utilizadas para la solución de problemas sugeridos en la tarea de lectura y el reconocimiento de los resultados obtenidos.

Nombres y Apellidos del juez: Mario Elvira Andrade

Fecha: 25. 11. 2019

Firma: Mario Elvira Andrade

Es algo muy general -  
 lo importante + lo que  
 se aprende en clase  
 No lo entiendo



**ANEXO B**



## INSTRUCCIONES

En este CUADERNO DE ELEMENTOS aparecen tres versiones de este test, después os indicaré cuál es la versión que hoy vamos a realizar. Igualmente en la HOJA DE RESPUESTAS aparecen las tres versiones claramente indicadas, para que vuestras respuestas las realicéis en la versión correspondiente.

Siempre se trata de un enunciado o pregunta y tres posibles respuestas, de las cuales hay que elegir la más adecuada según lo que cada uno crea.

Veamos un ejemplo y colocad vuestra respuesta en la casilla correspondiente de la HOJA DE RESPUESTAS.

**Ejemplo** -----> **Si leemos de forma habitual...**

- a) Mejoramos la visión.
- b) Reforzamos nuestra capacidad de observación.
- c) Enriquecemos nuestro vocabulario.

Si analizamos con detenimiento las tres opciones, creo que estaremos de acuerdo en que la respuesta más adecuada es la C, por lo que debemos tachar la C en la casilla de EJEMPLO en la HOJA DE RESPUESTAS.

Para esta prueba no hay un tiempo determinado, la daremos por terminada cuando termine la gran mayoría.

*¿Alguna duda?*

*Podéis empezar.*

**RECORDAD** que en este CUADERNO no debéis escribir nada

ES PROPIEDAD DEL

COLEGIO ANTARES - CPAL



1. Durante tu vida de estudiante has leído diferentes libros y textos. ¿Crees que algunos de los libros y textos son más difíciles de leer que otros?
  - a) Todos los libros tienen el mismo nivel de dificultad.
  - b) Algunos son más difíciles de comprender que otros.
  - c) No importa la dificultad si se sabe leer.
  
2. Antes de comenzar a leer, ¿qué haces para ayudarte durante la lectura?
  - a) No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.
  - b) Tengo en cuenta la razón por la que voy a leer.
  - c) Elijo un lugar confortable para leer.
  
3. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?
  - a) Ampliando los conocimientos por otros medios (profesor/a, enciclopedias, etc.)
  - b) Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura.
  - c) Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda.
  
4. Los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
  - a) Pronuncian mejor las palabras cuando leen en voz alta.
  - b) Son capaces de contar las ideas leídas con sus propias palabras.
  - c) Leen veloz y correctamente las palabras.
  
5. Una vez leído un texto, ¿qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?
  - a) Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo.
  - b) Me salto aquellas partes que no son importantes.
  - c) No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante.
  
6. Antes de empezar a leer un libro, ¿crees que es buena idea leer el título y ver las ilustraciones?
  - a) El título y las ilustraciones no me ayudarán en nada.
  - b) El título y las ilustraciones son importantes para los lectores más pequeños.
  - c) El título y las ilustraciones son importantes para todos los lectores.
  
7. Si sabes lo que el/la profesor/a quiere cuando manda una lectura...
  - a) Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el/la profesor/a.
  - b) Me será más fácil buscar las ideas importantes.
  - c) No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien.
  
8. En la clase hay niños/as que leen bien y otros/as no tan bien. Tú crees que los/as mejores lectores/as son aquellos/as que...
  - a) Leen rápido pero no se dan cuenta de los errores.
  - b) Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores.
  - c) Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.
  
9. Si tienes que preparar un examen y el/la profesor/a te manda estudiar algunas lecciones. ¿Qué haces mientras las estudias?
  - a) Leo con la televisión y/o con la música puesta.
  - b) Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas.
  - c) Imagino las preguntas que me hará y leo las lecciones pensando en ellas.



10. Si conoces previamente el tema del que trata un texto...
- a) La comprensión será más fácil y rápida.
  - b) Facilitará la velocidad de la lectura, pero no la comprensión.
  - c) Conocer el tema no ayudará nada.
11. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?
- a) Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales.
  - b) Analizando las oraciones más largas.
  - c) Recordando los detalles que se describen.
12. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que hacer un examen?
- a) Leerlo tantas veces como me sea posible.
  - b) Repasar las partes importantes del texto.
  - c) Leerlo despacio comprendiéndolo y memorizándolo.
13. Si lees un libro sobre un tema interesante...
- a) La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente.
  - b) La lectura será más fácil, probablemente.
  - c) La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente.
14. Para conseguir leer mejor cada día, ¿qué podrías hacer?
- a) Leer libros con muchas ilustraciones.
  - b) Leer más libros en mis ratos libres.
  - c) Leer libros a otros y comentarlos con ellos.
15. Si estás leyendo un libro y encuentras un párrafo difícil de entender, ¿qué haces?
- a) Me detengo ante el problema y pienso en la manera de solucionarlo.
  - b) No sigo leyendo porque no puedo resolver el problema.
  - c) Continúo leyendo para ver si se aclara el significado más adelante.
16. Cuando lees un texto, ¿qué haces para comprenderlo?
- a) Me fijo en las ideas, los detalles, los personajes...
  - b) Lo leo varias veces para asegurarme que lo he comprendido.
  - c) No hago nada especial, porque si es un texto para mi edad, lo comprendo.
17. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:
- a) Leerlo más lentamente.
  - b) Leerlo más veces.
  - c) Leerlo lenta y comprensivamente.
18. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?
- a) Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado.
  - b) Me olvido de la frase y continúo leyendo.
  - c) Releo la frase, así como las anteriores y leo las posteriores porque me ayuda a comprender el significado.
19. ¿Qué haces cuando el/la profesor/a te manda estudiar un texto para después hacer un examen?
- a) Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles.
  - b) Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles.
  - c) Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes.



20. Si el/la profesor/a te dice que debes mejorar en lectura, ¿qué puedes hacer para mejorarla?
- Esperar a que el/la profesor/a me diga lo que debo hacer.
  - Dedicar más tiempo a la lectura.
  - Darme cuenta de los errores y corregirlos.
21. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...
- Algunos/as estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender porque leen mejor.
  - Todos/as saben leer pero algunos/as estudian más.
  - Leer bien o mal no tiene mucha importancia.
22. Si tienes un tiempo muy corto para realizar una lectura, ¿qué harías?
- Leer las partes más importantes del texto.
  - Leer preferentemente las palabras largas y nuevas.
  - Leer hasta donde me permita el tiempo.
23. ¿Qué actividades te pueden ayudar a ser mejor lector/a?
- Leer libros cortos que usen palabras fáciles.
  - Pedir a otras personas que me corrijan cuando leo.
  - Dedicar tiempo a la lectura y tratar de comprender.
24. Si estás leyendo normalmente y no tienes éxito para comprender lo que lees, ¿cuál crees que puede ser la causa?
- El texto, que es muy difícil de leer.
  - El/la profesor/a, que no me enseñó a leer bien.
  - La forma en que leo, que no es la adecuada.
25. Cuando lees un texto...
- Leo simplemente por leer.
  - Leo procurando comprender lo leído.
  - Leo para obtener información.
26. Si tienes poco tiempo y quieres hacerte una idea general de un texto...
- Leo sólo el primer párrafo.
  - Intento leer todo muy deprisa, aunque no lo entienda.
  - Leo el resumen (si lo hay), los títulos, las ideas subrayadas y los gráficos.
27. ¿Cómo puedes saber qué oraciones son las más importantes de una historia?
- Normalmente no se puede saber.
  - Por las palabras y pistas del texto.
  - Por lo que espero que me cuente el texto.
28. Si tienes muy poco tiempo para leer un tema y luego tienes que explicarlo a tus compañeros/as, ¿qué haces?
- Leo sólo la primera parte.
  - Leo los títulos de los encabezamientos y el contenido general.
  - Leo todo muy deprisa.
29. Si tuvieras que ayudar a un/a compañero/a a mejorar la lectura, ¿qué harías?
- Recomendarle que lea todos los días.
  - Leer con él/ella ayudándolo/a a comprender el texto.
  - Leer juntos y comentar lo leído.



- 30. ¿Qué textos crees que son más fáciles de leer?**
- a) Los que son más cortos y tienen la letra más grande.
  - b) Los que su contenido me resulta familiar.
  - c) Los que están adaptados a mi nivel de comprensión.
- 31. Cuando lees un texto y no lo entiendes, lo mejor es...**
- a) Pedirle a una persona mayor que lo lea y me lo explique.
  - b) Volver a leerlo otra vez y si sigo sin entenderlo, dejarlo.
  - c) Volver a leerlo y darme cuenta de por qué no lo entiendo.
- 32. ¿Cuál es la mejor forma de hacer un resumen?**
- a) Leer todo el texto e intentar poner en el resumen todo lo que pone, con mis palabras.
  - b) Leer todo el texto y seleccionar las partes más importantes.
  - c) Leer todo el texto y seleccionar lo que más me interesa.
- 33. La mejor forma de empezar a leer un texto es...**
- a) Mirar el título y las ilustraciones para saber de qué va.
  - b) Empezar a leer el texto, para no perder el tiempo.
  - c) Mirar el título y las ilustraciones para ver si el tema es aburrido o divertido.
- 34. Al llevar a cabo una actividad de lectura:**
- a) Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito.
  - b) Creo que la evaluación está bien pero la tiene que hacer una persona mayor.
  - c) No creo que después de leer sea ya útil ninguna evaluación.
- 35. Mientras estás leyendo, ¿te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el/la autor/a?**
- a) No, porque me desconcentro.
  - b) Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura.
  - c) A veces, puesto que me ayuda a entender aspectos poco claros.
- 36. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?**
- a) Porque así lo exige la presentación del texto.
  - b) Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior.
  - c) Porque facilita la comprensión del texto.
- 37. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?**
- a) Saber de qué trata el texto que he leído.
  - b) Recordar los detalles de los que trata el texto.
  - c) Poder resumir las ideas principales.
- 38. ¿Quién crees que es más eficaz en su lectura?**
- a) El que tiene un objetivo claro.
  - b) El que tiene más tiempo.
  - c) El que sólo lee la parte que le gusta.
- 39. Si te encuentras con una palabra que no entiendes en el texto, ¿qué haces?**
- a) Busco el significado en un diccionario.
  - b) Intento comprender el significado de las palabras por el contexto.
  - c) Me salto la palabra y sigo leyendo.



40. ¿Crees que dominar estrategias lectoras como resumir, organizar... te ayudan a comprender, aprender y ahorrar tiempo en el estudio?
- a) Las estrategias sólo me ayudan a entender mejor.
  - b) Las estrategias sólo me ayudan a no perder el tiempo.
  - c) Las estrategias facilitan tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas.
41. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿cómo lo realizas?
- a) Practico mis habilidades de adivinador/a.
  - b) Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar.
  - c) Trato de descubrir alguna pista que me ayude.
42. Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿qué haces?
- a) Releo las palabras anteriores y leo las posteriores.
  - b) Busco en un diccionario.
  - c) Adivino el significado por la ortografía de la palabra.
43. ¿En qué preguntas de una tarea crees que es necesario volver al texto?
- a) Cuando me piden hacer comparaciones de dos personas descritas en el texto.
  - b) Cuando tengo que explicar lo que opino de un personaje descrito.
  - c) Cuando tengo que elaborar algunas conclusiones sobre lo leído.
44. Si has oído una noticia en la radio y después la lees en el periódico, ¿qué crees que ocurrirá con la lectura?
- a) Se facilita la lectura, comprendo y recuerdo mejor la noticia.
  - b) Al leerla, necesito tanta atención como si no la hubiera oído.
  - c) No necesito leerla porque ya tengo la información.
45. ¿Consideras que hay ciertas estrategias que deben aprenderse para mejorar la lectura?
- a) Esas estrategias no existen, lo importante es el trabajo.
  - b) Algunas estrategias son buenas pero muy difíciles de aprender.
  - c) Las estrategias existen y es muy conveniente usarlas para mejorar la lectura.
46. Crees que mientras lees una novela o un libro de texto, ¿ocurre lo mismo con tu pensamiento?
- a) Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee.
  - b) No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro.
  - c) No, el pensamiento es diferente, la novela es más interesante.
47. Mientras lees un texto, ¿intentas descubrir las partes de que se compone (introducción, nudo, desenlace)?
- a) Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto.
  - b) Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes.
  - c) No creo que sea muy importante para recordar las ideas.
48. Cuando crees que necesitas mayor información o aclaración de un texto...
- a) Leo primero el párrafo y lo complemento con la lectura de las notas en los márgenes.
  - b) Vuelvo a leer todo el texto.
  - c) Leo sólo el párrafo más importante.
49. ¿Crees que el interés para leer un libro de texto, un cómic o un libro divertido es igual?
- a) No es igual puesto que el libro de texto requiere mayor concentración.
  - b) No importa puesto que la actividad es la misma.
  - c) Algunas lecturas se pueden hacer con la TV encendida y/o la música puesta.



50. ¿Qué haces cuando en tu lectura te encuentras con una frase completa que no entiendes?
- Me la salto y sigo leyendo.
  - Trato de entenderla según el sentido del párrafo donde se encuentra.
  - La marco para preguntar más tarde a un/a compañero/a o al profesor/a.
51. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?
- Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden.
  - Leer y empezar a actuar de inmediato sin perder demasiado tiempo con las instrucciones.
  - Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen.
52. Si necesitas recordar ideas y conceptos importantes de un texto, ¿cómo lo haces?
- Lo leo varias veces.
  - Utilizo marcadores y escribo notas en los márgenes mientras leo.
  - Hago un resumen en mi cuaderno después de leer.
53. ¿Cómo sabes que has entendido una lectura?
- Cuando soy capaz de explicársela a un/a compañero/a con mis propias palabras.
  - Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia.
  - Cuando soy capaz de resumir las ideas principales.
54. Cuando preparas un examen te parece importante...
- Planificar el tiempo distribuyendo la materia.
  - Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar.
  - Leer la materia solamente el día anterior al examen.
55. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?
- Me fijo en el título y la tabla de contenidos o índice.
  - Me fijo en las ilustraciones y la extensión.
  - Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones.
56. ¿Cuándo comprendes mejor un texto?
- Cuando lo leo en voz alta.
  - Cuando lo leo "para mí".
  - Cuando lo oigo leer a otro.



*La prueba ha finalizado. Gracias por tu colaboración.*





ANEXO C



ES PROPIEDAD DEL  
COLEGIO ANTARES - CPAL

INSTITUTO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EOS

Avda. Reina Victoria, 8  
Tel.: 915541204 • Fax: 915541203  
28003 MADRID  
e-mail: eos@eos.es • www.eos.es



# ESCOLA

ESCALA DE  
CONCIENCIA LECTORA

## Hoja de Respuestas

Apellidos	<input type="text"/>	Sexo	Varón <input type="checkbox"/>			
Nombre	<input type="text"/>		Mujer <input type="checkbox"/>			
Fecha de Nacimiento	<input type="text"/>	Fecha actual	<input type="text"/>	Edad	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nivel de enseñanza	<input type="text"/>	Grupo	<input type="text"/>			
Centro	<input type="text"/>	Ciudad	<input type="text"/>			

### AUTORES

Anibal Punte Ferreras  
Virginia Jiménez Rodríguez  
Jesús M<sup>a</sup> Alvarado Izquierdo

I.S.B.N. (Obra Completa): 978-84-9727-343-5

S.B.N.: 978-84-9727-346-6 Depósito Legal: M-33815-2009 Printed in Spain.

Es propiedad. Reservados todos los derechos.  
Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier procedimiento reproductor.

Ejemplo →

Ítem	Respuestas		
Ej.	a	b	c

### ESCOLA 56

Ítem	Respuestas		
1	a	b	c
2	a	b	c
3	a	b	c
4	a	b	c
5	a	b	c
6	a	b	c
7	a	b	c
8	a	b	c
9	a	b	c
10	a	b	c
11	a	b	c
12	a	b	c
13	a	b	c
14	a	b	c

Ítem	Respuestas		
15	a	b	c
16	a	b	c
17	a	b	c
18	a	b	c
19	a	b	c
20	a	b	c
21	a	b	c
22	a	b	c
23	a	b	c
24	a	b	c
25	a	b	c
26	a	b	c
27	a	b	c
28	a	b	c

Ítem	Respuestas		
29	a	b	c
30	a	b	c
31	a	b	c
32	a	b	c
33	a	b	c
34	a	b	c
35	a	b	c
36	a	b	c
37	a	b	c
38	a	b	c
39	a	b	c
40	a	b	c
41	a	b	c
42	a	b	c

Ítem	Respuestas		
43	a	b	c
44	a	b	c
45	a	b	c
46	a	b	c
47	a	b	c
48	a	b	c
49	a	b	c
50	a	b	c
51	a	b	c
52	a	b	c
53	a	b	c
54	a	b	c
55	a	b	c
56	a	b	c

### ESCOLA 28-A

Ítem	Respuestas		
1	a	b	c
2	a	b	c
3	a	b	c
4	a	b	c
5	a	b	c
6	a	b	c
7	a	b	c
8	a	b	c
9	a	b	c
10	a	b	c
11	a	b	c
12	a	b	c
13	a	b	c
14	a	b	c

Ítem	Respuestas		
15	a	b	c
16	a	b	c
17	a	b	c
18	a	b	c
19	a	b	c
20	a	b	c
21	a	b	c
22	a	b	c
23	a	b	c
24	a	b	c
25	a	b	c
26	a	b	c
27	a	b	c
28	a	b	c

### ESCOLA 28-B

Ítem	Respuestas		
1	a	b	c
2	a	b	c
3	a	b	c
4	a	b	c
5	a	b	c
6	a	b	c
7	a	b	c
8	a	b	c
9	a	b	c
10	a	b	c
11	a	b	c
12	a	b	c
13	a	b	c
14	a	b	c

Ítem	Respuestas		
15	a	b	c
16	a	b	c
17	a	b	c
18	a	b	c
19	a	b	c
20	a	b	c
21	a	b	c
22	a	b	c
23	a	b	c
24	a	b	c
25	a	b	c
26	a	b	c
27	a	b	c
28	a	b	c





