



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

TESIS

**NIVEL EN DÉFICIT DE ATENCIÓN Y AUTOPERCEPCIÓN DEL
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE
TERCER Y CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E.P.S.M.
N° 1263136, DEL DISTRITO PEBAS, PROVINCIA MARISCAL
RAMÓN CASTILLA, REGIÓN LORETO, AÑO 2021**

**PRESENTADO POR
TOCTO ROJAS, ÁNGEL**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**LORETO - PERÚ
2021**

DEDICATORIA

En primer lugar a Dios por haber depositado dentro de mí la vocación docente.

Del mismo modo, a mis padres y familiares por ser constantemente mi apoyo en el largo camino profesional.

AGRADECIMIENTO

A mi alma mater la Universidad Alas Peruanas por darme los ambientes de aprendizaje adecuados para mi desarrollo.

A mis maestros por brindar su conocimiento y experiencia que aportaron en gran medida en mi formación profesional.

RESUMEN

La presente investigación pretendió como objetivo general determinar la correlación existente entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021. El enfoque del estudio es el cuantitativo con diseño no experimental - transeccional a un nivel descriptivo correlacional y haciendo uso del método hipotético deductivo. Para tal fin, la población se conformó con 25 estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria.

Para realizar el proceso de recolección de datos se hizo uso de la encuesta como técnica y se aplicó dos cuestionarios para las variables de investigación. El procesamiento estadísticos de los datos obtenidos se realizó con ayuda del software estadístico SPSS. A un nivel descriptivo, los resultados muestran que en la variable nivel en déficit de atención el nivel predominante es el nivel medio con un porcentaje de 42,9%, así mismo, para la variable autopercepción del aprendizaje significativo el nivel predominante es el nivel bajo con un 53,6%. Para la prueba de hipótesis, el análisis estadístico inferencial mostró el coeficiente de correlación de Spearman con valor de - 0,487 con una significancia estimada de $0,000 < 0,05$ lo cual muestra evidencia de una correlación negativa entre las variables de estudio por lo cual se acepta la hipótesis general de investigación.

Palabras Claves: déficit de atención, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The present research aimed as a general objective to determine the correlation between the level of attention deficit and the self-perception of significant learning in third and fourth grade students of the I.E.P.S.M. N ° 1263136, from the Pebas district, Mariscal Ramón Castilla province, Loreto region, year 2021. The focus of the study is the quantitative one with a non-experimental design - transectional at a correlational descriptive level and using the hypothetical deductive method. To this end, the population was made up of 25 students from the third and fourth grade of primary school.

To carry out the data collection process, the survey was used as a technique and two questionnaires were applied for the research variables. The statistical processing of the data obtained was carried out with the help of the SPSS statistical software. At a descriptive level, the results show that in the variable level in attention deficit the predominant level is the medium level with a percentage of 42.9%, likewise, for the variable self-perception of significant learning the predominant level is the low level with 53.6%. For the hypothesis test, the inferential statistical analysis showed the Spearman correlation coefficient with a value of - 0.487 with an estimated significance of $0.000 < 0.05$ which shows evidence of a negative correlation between the study variables, for which it is accepted the general research hypothesis.

Key words: attention deficit, significant learning

ÍNDICE

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	11
1.1. Descripción de la realidad problemática	11
1.2. Delimitación de la investigación	13
1.2.1. Delimitación social	13
1.2.2. Delimitación temporal	14
1.2.3. Delimitación espacial	14
1.3. Problemas de investigación	14
1.3.1. Problema general	14
1.3.2. Problemas específicos	14
1.4. Objetivos de la investigación	15
1.4.1. Objetivo general	15
1.4.2. Objetivos específicos	15
1.5. Hipótesis de la investigación	16
1.5.1. Hipótesis general	16
1.5.2. Hipótesis específicas	16
1.5.3. Identificación y clasificación de variables e indicadores	18
1.6. Diseño de la investigación	20
1.6.1. Tipo de investigación	21
1.6.2. Nivel de investigación	21
1.6.3. Método	21

1.7.	Población y muestra de la investigación	22
1.7.1.	Población	22
1.7.2.	Muestra	22
1.8.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	23
1.8.1.	Técnicas	23
1.8.2.	Instrumentos	23
1.9.	Justificación e importancia de la investigación	26
1.9.1.	Justificación teórica	26
1.9.2.	Justificación práctica	26
1.9.3.	Justificación social	26
1.9.4.	Justificación legal	27
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO		 28
2.1.	Antecedentes de la investigación	28
2.1.1.	Estudios previos	28
2.1.2.	Tesis nacionales	29
2.1.3.	Tesis internacionales	31
2.2.	Bases teóricas	33
2.2.1.	Variable nivel en déficit de atención	33
2.2.1.1.	Teorías sobre el déficit de atención	33
2.2.1.2.	Definiciones para el déficit de atención	34
2.2.1.3.	Características del déficit de atención	35
2.2.1.4.	Dimensiones del déficit de atención	36
2.2.1.5.	Causas del déficit de atención	38
2.2.2.	Variable autopercepción del aprendizaje significativo	38
2.2.2.1.	Teorías para el aprendizaje significativo	38
2.2.2.2.	Definiciones de aprendizaje significativo	41
2.2.2.3.	Características del aprendizaje significativo	41
2.2.2.4.	Dimensiones del aprendizaje significativo	42
2.2.2.5.	Condiciones del aprendizaje significativo	43
2.2.2.6.	Ventajas del aprendizaje significativo	44

2.3.	Definición de términos básicos	45
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		47
3.1.	Tablas y Gráficas Estadísticas	47
3.2.	Contrastación de Hipótesis	57
CONCLUSIONES		62
RECOMENDACIONES		64
FUENTES DE INFORMACIÓN		66
ANEXOS		71
1.	Matriz de Consistencia	72
2.	Instrumentos	73
3.	Base de datos	77

INTRODUCCIÓN

La presente investigación que lleva por título “Nivel en déficit de atención y autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021”, recoge la necesidad de investigación en estas dos importantes áreas del conocimiento en el campo educativo con la finalidad de tener un mayor conocimiento diagnóstico de su estado en la realidad y el comportamiento dentro de su relación con el fin de mejorar los niveles de aprendizaje significativo.

En las últimas décadas el aprendizaje significativo ha logrado tener mucha atención en contraposición a los aprendizajes acumulativos y que tenían importancia solo para momentos de evaluaciones. Por otro lado, esta atención ha logrado el interés de las distintas investigaciones desde distintos campos para lograr comprender el proceso de adquisición de ellos. Pero, cuáles son los elementos más importantes que pueden influir en el nivel de aprendizaje significativo. Se pueden atribuir a diferentes causas de orden familiar, social, institucional, curricular, etc. Para fines de la investigación, la revisión de la literatura ha encontrado la posible relación del aprendizaje con los niveles de atención que se pueden alcanzar.

El desarrollo del trabajo ha permitido encontrar la relación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo dentro de un contexto determinado y se pudo determinar la direccionalidad de esta relación. Así mismo, este aporte contribuye a aumento del conocimiento sobre el comportamiento de la variables desde lo empírico.

El presente informe se estructura en los siguiente capítulos:

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO. En este capítulo se presenta la descripción de la realidad que evidencia la existencia de la problemática de estudio. Se delimita la investigación y se plantean las preguntas, objetivos e hipótesis de estudio. Por otro lado, se estructura el diseño y método utilizado; las variables y el proceso de operacionalización y las justificaciones de la investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO. En este capítulo se desarrollan los antecedentes del estudio para luego presentar un sintetizado y ordenado marco teórico de muestre el existente sobre las variables. Finalmente, se presenta un glosario de términos que guía una mejor comprensión del estudio.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS. En este último capítulo se presenta de forma ordenada las tablas y gráficos estadístico a un nivel descriptivo de las variables y sus dimensiones. Así mismo, se desarrolla las pruebas de hipótesis.

Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio, las fuentes de información empleadas y los anexos de utilidad para los profesionales interesados.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

En las últimas décadas, la investigación psicológica y educativa se ha dirigido a encontrar los factores que influyen dentro del desarrollo de aprendizajes y sobre todo aquellos que perduran en el tiempo: llamados significativos. La preocupación se manifiesta a nivel de las diferentes naciones en materia educativa y en los últimos tiempos, por la preocupación de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional. Por ejemplo, encontramos los resultados de la conocida prueba PISA en la cual en su versión 2018, ha mostrado que la región latinoamericana aún presenta deficiencias encontrándose en las diferentes áreas del aprendizaje por debajo del promedio establecido por la OCDE de 489 puntos.

Dentro de los puntajes de la región, encontramos que el más alto es el referido por Chile con 452 puntos dentro de la evaluación de comprensión lectora y 444 en el área de ciencias. Así mismo, Uruguay se encuentra liderando el área de matemática con 418 puntos. A pesar de ello, todos se encuentran por debajo del promedio (BBC New Mundo, 2019).

Del mismo modo, los resultados encontrados en Perú lo dejan en el puesto 64 con los puntajes de 401 en comprensión lectora, 404 en el área de ciencias y 400 en el área de matemática (BBC New Mundo, 2019).

Estos datos referenciados por la prueba internacional PISA nos permite observar la necesidad de impulsar programas educativos con el fin de aumentar los niveles de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, no solo en las áreas evaluadas en la prueba PISA, sino de forma integral.

Desde una perspectiva nacional, encontramos las pruebas estandarizadas ECE de Perú el cual en su versión de 2019 muestra un panorama cuestionable también. Los resultados direccionados al cuarto grado de primaria muestran que el área de matemática se encuentra en un 34% dentro del nivel satisfactorio. Dentro de la zona rural encontramos un 15,5% en el máximo nivel. Así mismo, desde el contexto específico en la región Loreto se encuentra un 5,7%. Así mismo, en el área de lectura hay un 34,5% a nivel nacional que alcanza el máximo nivel, 11,4% en la zona rural y 91% en la región Loreto (MINEDU, 2019).

Los niveles presentados en las siguientes referencias muestran que los niveles de educación en la región latinoamericana y el Perú no son los óptimos y necesitan de una reacción inmediata por parte de los responsables del sistema educativo a todos los niveles nacionales y locales.

Dentro de los diferentes factores que pueden influir en el aprendizaje: las ambientales, familiares, institucionales, etc., la revisión de la literatura ha obtenido indicios de una relación con el nivel de atención de los estudiantes. Para ello, observemos algunos datos sobre la segunda variable:

Así, por ejemplo, el Instituto de Neuroestimulación de Lima (2019) nos refiere que el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es de los trastornos que se encuentran más comunes en la niñez y puede prolongarse durante la adolescencia y en las edades adultas. Los síntomas de ello incluyen

la dificultad para lograr la concentración y prestar atención continuada, así mismo la dificultad de controlar la conducta la conducta e hiperactividad (Párr. 1)

Estos datos permiten que se pueda evidenciar que es un problema presente dentro del medio educativo en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje. Así por ejemplo, la Fundación CADAH (2019) nos dice que en cuanto pasa el tiempo se ha ido incrementando los casos y porcentajes de personas que manifiestan este problema y a la vez ha ido en disminución la edad en que se presentan los diagnósticos (Párr. 3).

Las referencias anteriores nos han podido mostrar la existencia de una problemática vigente en relación con la variables del estudio. En este objetivo, la investigación ha sido delimitada a la realidad de los estudiantes de tercer y cuarto grado de nivel primario de la Institución Educativa I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto. Dentro de esta realidad se ha podido observar indicios de la presencia de las variables mencionadas que permite realizar la presente investigación.

El presente estudio se hace necesario para la profundización en el conocimiento sobre las variables nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo con la finalidad de impulsar el desarrollo de los niveles educativos en la región Loreto principalmente y en a un nivel nacional sobre todo dentro de la formación del nivel primario.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. DELIMITACIÓN SOCIAL

Desde lo social el estudio estuvo está delimitado a los estudiantes de tercer y cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa I.E.P.S.M. N° 1263136.

1.2.2. DELIMITACIÓN TEMPORAL

Desde lo temporal el estudio se delimitó al año lectivo 2021 en el cual se aplicaron los instrumentos de recolección de datos.

1.2.3. DELIMITACIÓN ESPACIAL

Desde lo espacial el estudio se delimitó al contexto de la Institución Educativa I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla en la región Loreto, Perú.

1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es la correlación que existe entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021?

1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

PE 1. ¿Cuál es la correlación que existe entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021?

PE 2. ¿Cuál es la correlación que existe entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021?

PE 3. ¿Cuál es la correlación que existe entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021?

PE 4. ¿Cuál es la correlación que existe entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021?

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar cuál es la correlación que existe entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

OE 1. Determinar cuál es la correlación que existe entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

OE 2. Determinar cuál es la correlación que existe entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y

cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

OE 3. Determinar cuál es la correlación que existe entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

OE 4. Determinar cuál es la correlación que existe entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existe una correlación negativa entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

HE 1. Existe una correlación negativa entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

HE 2. Existe una correlación negativa entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

HE 3. Existe una correlación negativa entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

HE 4. Existe una correlación negativa entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

1.5.3. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

Tabla 1. Matriz de operacionalización de la variable nivel en déficit de atención

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Variable 1: Nivel en déficit de atención	Inatención y distracción	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades - Dificultad para las tareas. - Distraerse - Apatía 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	ORDINAL
	Impulso	<ul style="list-style-type: none"> - Frustración. - Actúa sin pensar. - Desorganizado. - Planear - Colaboración - Problemas - Interrumpe conversaciones 	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	
	Problemas de actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Agitado e inquieto. - Saltar, correr y trepar. - Somnolencia. - No cumple tareas. - Liderazgo - Aprende y actúa 	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Niveles:
	Atención	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de atención - Interrumpe constantemente. - Molestoso - Comportamientos negativos 	27, 28, 29, 30, 31, 32	Alto 97 - 128 Medio 65 – 96 Bajo 32 – 64

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Matriz de operacionalización de la variable autopercepción del aprendizaje significativo

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Variable 2: Autopercepción del aprendizaje significativo	Experiencias previas	- Experiencias - Conocimientos previos	1, 2 3, 4	ORDINAL Nunca (1) Pocas veces (2) Medianamente (3) Muchas veces (4) Siempre (5) Niveles: Alto 46 - 60 Medio 30 – 45 Bajo 12 – 29
	Nuevos conocimientos	- Nuevas experiencias - Nuevos conocimientos	5, 6, 7, 8	
	Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	- Integración - Nuevo sistema de integración	9, 10, 11, 12	

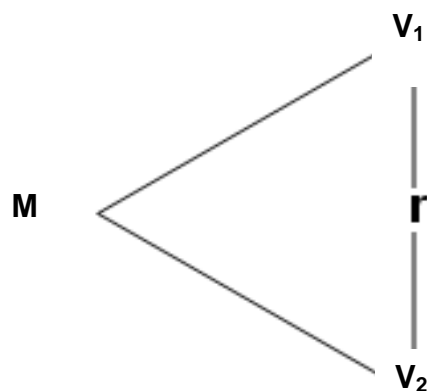
Fuente: Elaboración propia

1.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación presenta un diseño no experimental y transversal. Es de diseño no experimental porque no existe la intención de realizar una manipulación de las variables en la investigación (Tello, 2013, p.49). El objetivo de la investigación es buscar información dentro de la población inmersa en la realidad sin tener que alterar intencionalmente alguna de las variables. Por otro lado, el estudio es transversal porque el diagnóstico recogido en las unidades de análisis se dan en un solo momento establecido por la investigación (Tello, 2013, p.51).

Desde otro enfoque la investigación es descriptiva y correlacional. Es descriptivo debido a que su fin es encontrar las propiedades y características más importantes de las variables que medidas (Hernández et al., 2010, p. 80) y es también correlacional porque pretende buscar la existencia de una relación o no entre las variables de estudio y la dirección en la que se encuentra (Hernández et al., 2010, p. 81).

Presenta el siguiente esquema:



Donde:

- M : Muestra
- V₁ : Nivel en déficit de atención
- V₂ : Autopercepción del aprendizaje significativo
- r : Relación entre la V₁ y V₂

1.6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de tipo básico porque tiene como principal finalidad la búsqueda del conocimiento existente y su ampliación de las variables (Ñaupas, 2013, p.70). Esta investigación no busca desarrollar alguna innovación tecnológica en materia educativa para realizar una aplicación inmediata. Por otro lado, puede considerarse dentro de lo aplicativo, el informe mismo de investigación ya que puede ser utilizado como recursos por los profesionales interesados.

1.6.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la profundización del estudio, el nivel es descriptivo correlacional. Es descriptivo porque busca presentar las características que se encuentran en las variables y así mismo, es correlacional porque no solo nos permite observar sus propiedades, sino que se logra determinar la relación que existe entre las variables y la dirección que puede tomar sea positiva y negativa (Hernández et al. 2010, p. 4).

1.6.3. MÉTODO

Es importante señalar lo siguiente:

El diseño de la investigación se encuentra dentro del enfoque cuantitativo de las investigaciones para el cual es fundamental la medición de las variables de estudio de forma numérica para lo que se hace uso de la estadística (Hernández et al., 2010, p. 4).

Dentro del enfoque cuantitativo, encontramos el método hipotético deductivo el cual propone el planteamiento de hipótesis de investigación con la finalidad de verificar su veracidad o falsedad a través de la comprobación en un análisis estadístico (Ñaupas, 2013, p. 102). Así, con apoyo de la estadística inferencial, se logra determinar en la prueba de hipótesis su validez.

1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1. POBLACIÓN

La población dentro de un estudio de investigación es el total de las unidades de análisis que serán parte de la delimitación efectuada por el investigador y lo preferible en el estudio (Carrasco, 2009, p.236).

La población de esta investigación está conformada por todos los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la Institución Educativa I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto matriculados en el año lectivo 2021.

Tabla 3. Distribución de la población de estudio

Grado	Cantidad	% Población
3er Grado	11	44%
4to Grado	14	56%
Total	25	100%

Fuente: Elaboración propia

1.7.2. MUESTRA

Castro (2010) manifiesta que al contar con poblaciones de estudio menores a 50 unidades de análisis, la muestra se considerará en la misma cantidad que la población (p. 69). De acuerdo con esta referencia, para esta investigación la muestra estará confirmada por los 25 estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria ($N = n$).

1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1.8.1. TÉCNICAS

La investigación ha determinado adecuado, debido a las características de las variables de estudio y la población, hacer uso de la técnica de la encuesta para la recolección de datos el cual es una técnica recomendada para las investigaciones sociales que se conforma por un grupo de preguntas de modo directo o indirecto hacia la población en cuestión (Carrasco, 2009, p. 314).

1.8.2. INSTRUMENTOS

La técnica de la encuesta se hace efectiva a través de diversos instrumentos. En la presente investigación haremos uso del cuestionario como instrumento el cual, como manifiesta Carrasco (2009), muestran preguntas directas hacia los evaluados para obtener respuestas objetivas como información para ser analizada (p. 318).

Los instrumentos presentados para cada variable son los siguientes:

➤ **Cuestionario para evaluar el nivel en déficit de tención**

Este cuestionario consta de 32 ítems planteados para respuestas en escala tipo Likert de 4 categorías. Se encuentra dirigida a estudiantes de primaria desde 3er grado.

➤ **Cuestionario para evaluar la autopercepción del aprendizaje significativo**

Este cuestionario consta de 12 ítems planteados para respuestas en escala tipo Likert de 5 categorías. Se encuentra dirigida a estudiantes de primaria desde 3er grado.

FICHA TÉCNICA PARA EL INSTRUMENTO DE LA VARIABLE 1

Nombre: Cuestionario para evaluar el nivel en déficit de atención

Autor: José Miguel Ramos Quispe (UCV, 2016)

Duración: Tiempo aproximado de 15 a 20 minutos.

Aplicación: Estudiantes de 8 años a más.

Dimensiones:

- **Dimensión 1:** Inatención y distracción
Se formularon 7 ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
- **Dimensión 2:** Impulso
Se formularon 9 ítems (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)
- **Dimensión 3:** Problemas de actividad
Se formularon 10 ítems (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)
- **Dimensión 4:** Atención
Se formularon 6 ítems (27, 28, 29, 30, 31, 32)

Valoración:

Nada (1)

Poco (2)

Más o menos (3)

Mucho (4)

Niveles:

Alto 97 - 128

Medio 65 – 96

Bajo 32 – 64

FICHA TÉCNICA PARA EL INSTRUMENTO DE LA VARIABLE 2

Nombre: Cuestionario para evaluar la autopercepción del aprendizaje significativo

Autor: Guisella Cervantes Gómez Foster (USMP, 2013)

Duración: Tiempo aproximado de 15 a 20 minutos.

Aplicación: Estudiantes de 8 años a más.

Dimensiones:

- **Dimensión 1:** Experiencias previas
Se formularon 4 ítems (1, 2, 3, 4)
- **Dimensión 2:** Nuevos conocimientos
Se formularon 4 ítems (5, 6, 7, 8)
- **Dimensión 3:** Relación entre nuevos y antiguos conocimientos
Se formularon 4 ítems (9, 10, 11, 12)

Valoración:

- Nunca (1)
- Pocas veces (2)
- Medianamente (3)
- Muchas veces (4)
- Siempre (5)

Niveles:

- Alto 46 - 60
- Medio 30 - 45
- Bajo 12 - 29

1.9. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

1.9.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Desde la perspectiva teórica, la investigación se justifica por gracias al aporte empírico que los resultados otorgan al conocimiento existente sobre las variables de investigación nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo. Estos datos producto del análisis estadístico dan sustento a las teorías presentadas en el estudio a partir del diagnóstico realizado en el contexto delimitado. Así mismo, las conclusiones establecidas en la investigación permiten enfocar el inicio de nuevas líneas investigativas relacionadas a las variables. El marco teórico desarrollado, es también una nueva propuesta sintetizada y ordenada sobre el conocimiento referente a las variables y contribuye al campo de estudio.

1.9.2. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA

Desde la perspectiva práctica, la investigación se justifica en primer lugar en la utilidad de los recursos que esta presenta para el interés de los profesionales afines al estudio de las variables nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo. Los instrumentos empleados para la recolección de datos pueden aprovecharse en la aplicación dentro de diferentes contextos espaciales y temporales. Del mismo modo, los resultados mismos del informe pueden guiar a la aplicación de innovaciones metodológicas por parte de los profesionales afines y alcanza mejoras tanto en los niveles de atención como en los niveles de aprendizaje significativo.

1.9.3. JUSTIFICACIÓN SOCIAL

Desde la perspectiva social, la investigación se justifica a través de los principales beneficiados de los resultados que son los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la Institución Educativa I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región

Loreto. Lo niños podrán contar con metodologías pedagógicas de innovación que serán frutos de los resultados de este informe de investigación. Así mismo, los docentes, administrativos y padres de familia podrán contar con las conclusiones y recomendaciones del estudio con el fin de mejorar los niveles de aprendizaje significativo de los niños involucrados, de la institución y de la región Loreto.

1.9.4. JUSTIFICACIÓN LEGAL

Desde la perspectiva legal, la investigación se justifica por ser un requisito necesario propuesto en la normativa de la Universidad Alas Peruanas para la obtención del título profesional en educación a través de la presentación y sustentación de un trabajo de investigación.

Por otro lado, la normativa presentada por la universidad se encuentra en el marco de la calidad educativa que propone la nueva ley Universitaria N° 30220, inmerso de la Ley de Educación N° 28044.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. ESTUDIOS PREVIOS

La investigación relacionada al aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel ha tomado mucho interés en las últimas décadas. Los diferentes profesionales de la educación y carreras afines han construido diferentes enfoques para abordar las variables que influyen en sus niveles escolares. Este enfoque dentro de las teorías constructivistas resalta el proceso de enseñanza aprendizaje y la mediación tanto de la persona que facilita el aprendizaje como los materiales educativos empleados. Esta preocupación ha aumentado en los últimos años dentro del mundo educativo.

Por ejemplo, un estudio realizado por Tirado, Salirrosas, Armas y Asenjo (2012) titulado “Algunos factores relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad escolar del distrito de Trujillo”, en el cual se buscó determinar los factores familiares y biológicos relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en escolares se llegó a los siguientes resultados: la frecuencia del TDAH fue del 9,74%, con predominio en el sexo masculino y en el grupo de entre 8 y 10 años.

En otro estudio elaborado en Colombia por León, Jiménez y Restrepo (2010) titulado “El trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de Armenia” llegó a las siguientes conclusiones: la prevalencia de TDA-H en estudiantes de la educación básica primaria de 1º a 5º en el Municipio de Armenia es de 3,89%, que corresponde a un poco más de la mitad de las estadísticas de estudios internacionales que afirman que este trastorno se encuentra entre el 1% y el 7% en la población infantil.

Por lo expresado en los párrafos anteriores, podemos observar el gran interés que se suma a la investigación en el campo del déficit de atención. A continuación, se presenta investigaciones más recientes fuera y dentro del ámbito local al contexto determinado para la presente investigación.

2.1.2. TESIS NACIONALES

Rodríguez (2019) Estrategia didáctica para promover el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel primario en una Institución Pública en San Juan de Lurigancho. Tesis para optar el grado académico de magister en educación con mención en gestión de la educación. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. El objetivo de la investigación fue diseñar una estrategia para promover el aprendizaje significativo. Las conclusiones que se pudo obtener fueron las siguientes:

Una de las primeras conclusiones fue que el diseño de una estrategia didáctica permitió promover el aprendizaje significativo en estudiantes del Nivel Primario de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho. Así mismo se desarrolló la modelación de la estrategia didáctica con los criterios y fundamentos necesarios que permiten promover el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho. Por

otro lado, la validación de la estrategia por parte de los expertos permitió tener en cuenta las potencialidades que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes de la institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho (p. 106).

López (2017) Déficit de atención e hiperactividad en estudiantes de primaria de Huancayo. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa. Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo. Tuvo como objetivo determinar si existen diferencias de déficit de atención e hiperactividad entre los estudiantes de primaria de la zona urbana y la zona rural de Huancayo. Sus principales conclusiones fueron que no se halló diferencias de déficit de atención e hiperactividad entre los estudiantes de primaria de la zona urbana y la zona rural de Huancayo en un nivel de significación estadística; es decir que estos niños independientemente que se encuentren en un campo urbano o rural tenderán a presentar dificultades para sostener su atención en circunstancias que exigen dedicación personal, distrayéndose con facilidad, en tanto no pueden inhibir sus impulsos e inquietud motora, lo que impide un adecuado desarrollo del niño (López, 2017, p. 80).

Esquiagola (2017) Comparación del nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado de primaria con y sin TDAH. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje. Universidad Ricardo Palma, Lima. El objetivo de estudio fue comparar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria con y sin TDAH de un centro de diagnóstico de San Borja y de una institución educativa no estatal de Chorrillos. Las conclusiones del estudio fueron las siguientes:

En primer lugar, se da la aceptación de la hipótesis planteada en la presente investigación donde sí se encuentran diferencias significativas en la comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria con y sin TDAH. Por otro lado, las puntuaciones de la comprensión lectora son diferentes en niños con y sin TDAH, siendo los resultados favorables para

los niños con TDAH. También, los niños de cuarto grado de primaria de un centro de diagnóstico con TDAH muestran niveles de comprensión lectora de nivel bajo, medio y alto. Distribuidos de manera homogénea en cada caso expuesto. Finalmente, con respecto a los niveles de comprensión lectora según los niños con y sin TDAH, se muestra que los participantes con TDAH tienen mejores resultados, obteniendo mayor porcentaje de ellos en niveles más altos a comparación del grupo de participantes sin TDAH (Esquiagola, 2017, p. 61)

2.1.3. TESIS INTERNACIONALES

Pomare y Steele (2018) La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación. Universidad de la Costa, Colombia. El objetivo de estudio fue proponer una estrategia didáctica lúdica para promover el aprendizaje significativo. Las principales conclusiones del estudio fueron las siguientes:

En primer lugar, encontramos que entre las actividades lúdicas: talleres cuentos, dramatizaciones, canciones, poesías, juegos, estas actividades permitieron que los estudiantes disfrutaran de las experiencias vividas, a su vez expresaban ideas, compartían con sus compañeros y manifestaban actitudes de agrado e interés en el momento de adquirir nuevos conocimientos. En segundo lugar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actividades didácticas lúdicas favorecen e incentivan el goce hacia el aprendizaje de una manera autónoma, así mismo permiten superar la rutina (p. 73).

Lara, Tovar y Martínez (2015) Aprendizaje significativo y atención en niños y niñas del grado primero del Colegio Rodrigo Lara Bonilla. Tesis para optar el título de licenciada en pedagogía infantil. Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá, Colombia. Tuvo como objetivo

determinar los aportes del aprendizaje significativo en la atención de los niños y niñas del primer grado. La población en la que se aplica el estudio fue conformada por 36 estudiantes y 1 docente.

La aplicación de este proyecto sobre atención y aprendizaje significativo fue pertinente pues se evidenció que los niños y niñas con dificultades de atención del grado primero A, no solo tuvieron mejoría en un área específica del aprendizaje, sino que además se fortalecieron sus competencias, habilidades y rendimiento académico. Lo cual se verificó mediante los instrumentos como la observación, entrevista y guía diagnóstica donde hubo un porcentaje más alto, del que se encontró antes de la intervención de las estrategias en el aula. (p. 100)

Aramiz (2015) Trastorno de déficit de atención con hiperactividad y su relación con las dificultades neuropsicológicas predominantes en niños de 6 a 7 años de edad. Tesis para optar el título de Psicóloga Infantil y Psicorrehabilitadora. Universidad Central del Ecuador. Su objetivo fue determinar las dificultades neuropsicológicas que se presentan en niños de 6 a 7 años con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Las principales conclusiones del estudio fueron las siguientes:

En primer lugar encontramos que en base a los resultados obtenidos con respecto a las funciones cognitivas, ejecutivas, y habilidades académicas, se concluye que las dificultades neuropsicológicas en los niños de 6 a 7 años diagnosticados con TDAH fueron en las áreas de memoria visual, atención visual y auditiva, en flexibilidad cognitiva, fluidez, planificación y organización. En segundo lugar, la relación que se establece entre el TDAH y las dificultades neuropsicológicas se ven implícitas dentro de los procesos de manifestación cognitiva y comportamental de estos niños. En las funciones cognitivas se reconoce las áreas de memoria; de decodificación visual, y atención auditiva y visual, presentando valores cuantitativos por debajo del promedio. Un dato importante es que el nivel de función

comprensiva se encuentra por arriba del promedio, permitiendo destacar, que los niños con TDAH no presentan problemas en la comprensión, sino al momento de la ejecución de la orden de una manera adecuada (Aramiz, 2015, p. 57).

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. VARIABLE NIVEL EN DÉFICIT DE ATENCIÓN

2.2.1.1. TEORÍAS SOBRE EL DÉFICIT DE ATENCIÓN

a) TEORÍA DEL MODO EXPLICATIVO DEL TDA

Esta teoría manifiesta que el problema del TDA se localiza en la dificultad de la persona para inhibir su conducta o controlar el impulso para la respuesta a una situación determinada (Berkley, 2002, p. 133). Para este enfoque, el ambiente no desarrolla el TDA en la persona, pero si contribuye a que este se fije y se construya una perduración a lo largo de la vida.

Se pueden mencionar dos perspectivas para abordar el TDA, las cuales son el Manual de diagnóstico y estadístico de los desórdenes mentales (DSM-IV) y el Manual clasificador de los trastornos y enfermedades mentales (ICD-10). Ambas propuestas manifiestan y demandan la necesidad que haya una persistencia de la sintomatología a través del tiempo y de las situaciones, es decir que se parte de los rasgos de la persona y no solo respuestas a determinadas situaciones aisladas.

Este enfoque manifiesta también que la base del TDA se centra en la idea o concepto de impulsividad. Así, por ejemplo, encontramos la aversión a la demora, la inclinación a buscar recompensas inmediatas, un déficit de autorregulación o un estilo de respuesta rápido e impreciso. Estos elementos representarían así, la deficiencia en la inhibición de una respuesta.

b) TEORÍA DEL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN

Esta perspectiva teórica menciona que la capacidad del ser humano para lograr inhibir las respuestas a estímulos permite lo siguiente:

- Evaluar los acontecimientos separando nuestros sentimientos de la información.
- Crear una conciencia de pasado y futuro.
- Hallarnos a nosotros mismos y usar el lenguaje para controlar nuestra propia conducta.
- Desglosar la información o los mensajes que nos llegan en partes y combinar esas partes en nuevos mensajes o respuestas (análisis y síntesis).

Frente a estas habilidades Bronowski (1987) propone que la habilidad para retardar nuestras respuestas proporciona la capacidad de mantener activo en la mente acontecimientos por un cierto tiempo luego de haber ocurrido (p. 117). Esto muestra que los seres humanos tenemos la capacidad de hacer uso de nuestra memoria de corto plazo en la cual podemos almacenar momentos experimentados por un lapso antes de que sean olvidadas o afianzadas a largo plazo. De esta forma, se propone la existencia de un tiempo de evaluación ante las experiencias para procesar y separar la emotividad del juicio racional para emitir respuesta.

2.2.1.2. DEFINICIONES PARA EL DÉFICIT DE ATENCIÓN

Para la comprensión de la variable déficit de atención es necesario revisar algunas definiciones propuestas. Así por ejemplo tenemos que el déficit de atención es un trastorno de la función cerebral en niños, adolescentes y adultos, que se caracteriza por la persistencia comportamientos relacionados a la deficiencia atencional, la hiperactividad o la impulsividad (Pineda, 2009, p. 42). A esta idea,

Narvarte (2008) agrega las caracteriza de inatención, hiperactividad e impulsividad, donde se observa una alteración para seguir una actividad normada, o para seguir un orden de trabajo en el cual se le dificulta planificar y organizar una determinada actividad (p. 48)

En perspectiva diferente, Soutullo y Diez (2007) atribuye la categoría de trastorno psiquiátrico de origen biológico que incide en la capacidad del niño, adolescente o adulto para mantener la atención a las acciones que realiza o denominada inatención, también de regular su nivel de actividad conocido como hiperactividad; o de inhibir sus pensamientos o su conducta también denominado impulsividad (p. 33).

En este enfoque se señala el concepto de TDAH como un desorden que no se observa únicamente en los niños, sino también en personas adultas quienes sufren aproximadamente en un 60% cuyos síntomas básicos como inatención, impulsividad, irritabilidad, intolerancia y frustración habían tenido inicio antes de los siete años (Valdizán e Izaqueri-Gracia, 2009, p. 86).

2.2.1.3. CARACTERÍSTICAS DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN

Para plantear las características del déficit de atención recurrimos a lo propuesto por Narvarte (2008) al señalar como se manifiesta el trastorno del déficit de atención:

- Existe una actividad motora que conduce a la persona a levantarse continuamente de su asiento, conversar constantemente con los compañeros, generar distintos ruidos o interrupciones en clase.
- Existe una dificultad de concentración que permite la fácil distracción el cual lleva a la persona a dedicar tiempo objetivos distintos de las actividades escolares. Esto deriva en un

rendimiento bajo. Así mismo, ocurre un problema en las dificultades de la memoria de secuencia.

- Se manifiesta una impulsividad que provocan la necesidad de culminar las tareas lo más rápido posible, lo que provoca constantes errores, como comerse sílabas o palabras cuando escriben o leen, confundir unas palabras con otras (p. 57).

Por otro lado, se puede sumar la frustración que resulta de no poder realizar las tareas asignadas paralelamente a las personas de su entorno. A ello se agrega el hostigamiento que se produce de parte profesores y compañeros que llevan a la persona a momentos de estallido mostrando poco autocontrol de sus impulsos. Así mismo, todo ello deriva en una probabilidad de baja autoestima que pueden tener como consecuencias otros problemas más para el niño.

2.2.1.4. DIMENSIONES PARA EL DÉFICIT DE ATENCIÓN

Para las dimensiones del déficit de atención contamos con la propuesta de García (2012) quien propone los siguientes elementos:

- Inatención y distracción
- Impulso
- Problemas de actividad
- Atención

A. INATENCIÓN Y DISTRACCIÓN

La inatención es el resultado de una perturbación del proceso cerebral normal que obstaculiza el mecanismo de aprendizaje. Esto se relaciona con la actividad sensorial (García, 2012, p. 95).

Esta situación muestra la dificultad para la organización jerarquizada de ideas, así, por ejemplo, el niño enfoca su atención en los elementos de importancia y los secundarios, de esta forma parece que no escucha las indicaciones y tiene dificultad de terminar sus tareas.

B. IMPULSO

El impulso es la pérdida de la capacidad para lograr inhibir la conducta, de esta forma, el niño se conduce conforma su impulso le indica sin medir las consecuencias de sus actos (García, 2012, p. 97).

Se muestra una intolerancia aparente ante la demora de la satisfacción de sus necesidades. Estas conductas podrían calificarse como agresivas o destructivas. Así, por ejemplo, puede interrumpir las conversaciones, adelantarse a las respuestas o no esperar su turno en los juegos.

C. PROBLEMAS DE ACTIVIDAD

Estos se muestran en los momentos de trabajar la capacidad de atención. Estos momentos deben ser presentados como actividades lúdicas que permitan mantener la motivación constante en el niño (García, 2012, p. 98). Se remarca en estos casos respetar las etapas de progreso del niño en sus tareas donde se le debe dar ayuda solo de ser absolutamente necesario.

D. ATENCIÓN

La atención es la capacidad que tiene la persona para ser consciente de los sucesos que ocurren dentro de sí o en su entorno. Esta capacidad puede relacionarse con la concentración (García, 2012, p. 99). Esta capacidad permite mantener la actividad psíquica en un enfoque determinado, la persistencia de la atención deriva en la concentración.

2.2.1.5. CAUSAS DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN

Para analizar las causas del déficit de atención se pueden plantear diversos enfoques, como manifiesta Orjales (2013) no hay un factor determinante único para que se genere en un niño un déficit de atención, se puede postular las ideas sobre la maduración neurológica o desequilibrio en el funcionamiento químico del sistema nervioso, incluso en causas heredadas (p. 78).

Se puede presentar como propuesta el desorden fisiológico de neurotransmisores en el sistema nervioso central. Por otro lado, existen también los enfoques que orientan los estudios hacia factores sociales, ambientales y de enseñanza.

Las causas son enfocadas desde diversos puntos, pero queda claro, como se mencionó en la descripción de la realidad problemática, que el déficit de atención es un fenómeno psicológico y educativo que se ve en aumento entre los niños, adolescentes y adultos.

2.2.2. VARIABLE AUTOPERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.2.2.1. TEORÍAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

A) TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El concepto de aprendizaje ha variado a lo largo de la historia de la humanidad y de la educación. Desde la concepción de condicionamiento del conductismo al aprendizaje por construcción. Desde las visiones tradicionalistas de la repetición exacta de lo escrito a uno que busque una propia interpretación de los conceptos existentes. En esta última línea, David Ausubel propone la idea del aprendizaje significativo distándolo de la concepción de un aprendizaje repetitivo y solo memorístico. Para ello, Ausubel da relevancia a los conocimientos que los estudiantes han

adquirido en su experiencia cotidiana al cual llamó conocimientos previos. Estos conocimientos que el estudiante trae a la escuela permitirán construir un nuevo conocimiento cuanto tengan contacto con nuevas experiencias de aprendizaje. En este proceso, el docente es el encargado de establecer el nexo entre lo que el estudiante ya conoce y lo que pretende presentar como un nuevo conocimiento para ser insertado en su estructura mental y así declararlo como “aprendido”.

En este contexto, lo fundamental para el aprendizaje es que el docente tenga conocimiento de los que el estudiante ya sabe, tener el panorama de los conocimientos previos existentes (Ausubel, 1983, p. 244). Esto permitirá que el docente pueda buscar los medios necesarios para establecer esas relaciones que puedan guiar al estudiante a alcanzar los aprendizajes y que estos sean significativos para ellos. Estos conocimientos previos de los estudiantes se van ampliando, organizando y complementando conforme se vaya generando nuevas experiencias de contacto entre lo que el alumno ya conoce con lo nuevo por conocer.

. Para Ausubel, la enseñanza debe estar basada en tres elementos importantes para el logro de los aprendizajes significativos. En primer lugar, nos manifiesta la importancia de estructurar lógicamente los materiales de enseñanza. Estos deben tener una jerarquía desde los más generales hasta los más específicos. En segundo lugar, la organización de la enseñanza que tenga en cuenta la psicología de los niños como sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje. Finalmente, la importancia de la motivación en el proceso. Todos estos elementos deben ser considerados en la práctica pedagógica.

B) EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE OTRAS PERSPECTIVAS

A demás de la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, podemos observar los conceptos de aprendizaje de otros personajes que aportan en la línea del constructivismo.

En primer lugar, mencionamos a Piaget que basa sus conceptos de aprendizaje en los conceptos de asimilación, acomodación para lograr una adaptación. Para este enfoque, el aprendizaje parte de la iniciativa del sujeto al tener un contacto con el mundo exterior de forma que el sujeto asimila esa experiencia para poder acomodar la nueva información externa a los esquemas mentales interiores y así lograr la adaptación.

El aprendizaje entonces es un proceso de construcción que parte del acercamiento del sujeto con los objetos externos para que sean integrados a la estructura mental adaptada a partir de ese momento.

Por otro lado, mencionamos los conceptos de Novak quien plantea, en una posición humanista, la influencia de las relaciones y experiencias afectivas de los estudiantes. En este respecto, lo positivo o negativo que venga de las relaciones determinará la motivación para la comprensión de los nuevos conocimientos.

En este caso las actitudes negativas que se puedan desarrollar en las relaciones familiares o escolares pueden promover sentimientos de intolerancia que afecten al proceso de enseñanza aprendizaje. Por el contrario, las actitudes positivas generan una predisposición necesaria en el proceso de aprender que le permite tener experiencias basadas en un estado de motivación y que resulta favorables.

Desde una perspectiva diferente a la de Piaget, el enfoque de Vigotsky antepone el contacto con el medio social para que se pueda realizar el aprendizaje. Los elementos externos al niño son los que en primer lugar dan base al proceso de adquisición de conocimientos. Para esta teoría, los procesos mentales como el pensamiento y lenguaje se desarrollan a partir de los procesos sociales. Así, por ejemplo, para que se dé el aprendizaje es necesario primero la interacción con otras personas y luego la interiorización del aprendizaje.

2.2.2.2. DEFINICIONES PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Entre las definiciones más relevantes sobre el aprendizaje significativo podemos encontrar los siguientes:

Para Moreira (2012) el aprendizaje significativo es la interacción entre los llamados conocimientos previos y los nuevos, de esta forma, los conocimientos previos adquirirán nuevo y significados más completos e ingresan a las estructuras los nuevos significados (p. 24). En esta definición queda marcado que los conocimientos previos del estudiante no pasan al olvido y son remplazados por los nuevo, sino que son modificados y complementados en la estructura mental.

En perspectiva de esta investigación “el aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso” (Ausubel, 1983, p. 19). Con estas definiciones queda claro el significado del aprendizaje significativo para la aplicación del estudio considerando los conocimientos previos, los procesos y el resultado.

2.2.2.3. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Las características propuestas por Ausubel giran en torno a la contraposición de su teoría de aprendizaje con la anterior concepción de un aprendizaje memorístico. Se puede plantear que el conocimiento memorístico se centraba en una incorporación arbitraria y rígida en la estructura mental al igual que no había ninguna consideración de lo que el estudiante ya conocía sobre los nuevos conocimientos.

Por otro lado, contrariamente a lo expuesto sobre lo memorístico, las características del aprendizaje significativo son las siguientes:

Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno; esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos; todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso (Ausubel, 1983, p. 45)

2.2.2.4. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Las características planteadas para las estrategias de aprendizaje son las siguientes considerando el aporte de Cervantes (2013).

A. EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTOS PREVIOS.

En esta dimensión se consideran las experiencias y conocimientos previos que el estudiante posee a partir de su vida cotidiana y que son adquiridos de forma informal mediante el proceso de socialización (Cervantes, 2013, p. 51).

B. NUEVOS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS.

Están conformados por los nuevos saberes y experiencias que los estudiantes aprenden en la escuela a través de diferentes estrategias de aprendizaje y por mediación del docente o los compañeros que actúan como mediadores del aprendizaje (Cervantes, 2013, p. 51).

C. RELACIÓN ENTRE NUEVOS Y ANTIGUOS CONOCIMIENTOS.

Esta dimensión hace referencia al momento en el cual se da el contacto de los saberes previos que cada estudiante trae de su proceso de socialización y los nuevos saberes que serán presentados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este momento de contacto responde a un proceso cognitivo denominado conflicto cognitivo en el cual el

estudiante tiene el encuentro de sus saberes con una estructura nueva a la que busca responder (Cervantes, 2013, p. 51).

2.2.2.5. CONDICIONES QUE PERMITEN EL LOGRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Las condiciones idóneas para el logro del aprendizaje significativo deben buscar la relación expuesta entre los conocimientos previos y los nuevos. Esto se da porque “durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 47).

Frente al enfoque del aprendizaje significativo, es necesario que exista una comprensión de los procesos de conocimiento previo del estudiante no solo en lo cognitivo, sino también en lo motivacional y afectivo para poder analizar la disposición para el aprendizaje. Así mismo, es necesario asimilar las distintas etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Por otra parte, el docente debe tener claro su influencia sobre todos los componentes que rodean al estudiante en su proceso de aprendizaje. Los aprendizajes sociales y académicos que serán parte del proceso estar directamente relacionados a los conocimientos previos del estudiante, así como su capacidad intelectual, idiosincrasia, disposición, motivación, actitud, etc.

El nivel de preparación de los materiales también juega un rol importante en las condiciones que propiciarán el aprendizaje significativo. Y no solo su elaboración, sino ingresa a tallar las actividades y momentos en los cuales ese material pueda adquirir un significado real e importante en el proceso de aprendizaje por parte del estudiante quien se apoyará de él para sus logros.

2.2.2.6. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Para la presente Según el trabajo de Grajeda (2011) existen ventajas que pueden mencionarse a partir del desarrollo de aprendizajes significativos.

- a. Fomenta la motivación porque permite que el estudiante se sienta feliz, esté dispuesto y atento por aprender
- b. es situado porque ubica al estudiante en un contexto determinado para que relacione su aprendizaje con una situación de su vida cotidiana
- c. es un fenómeno social porque el estudiante aprende a partir de la interacción con su entorno
- d. facilita la adquisición de nuevos conocimientos porque el estudiante no olvida lo que aprendió, es un aprendizaje útil e importante para él
- e. es cooperativo porque el estudiante participa en la construcción del aprendizaje con sus compañeros
- f. fomenta la comprensión porque permite que el estudiante, al relacionar sus conocimientos previos con los nuevos, pueda darle un significado útil a lo que aprende
- g. desarrolla un pensamiento crítico porque, cuando el estudiante considera útil e importante lo que aprende, puede emitir un juicio sobre lo aprendido
- h. fomenta el aprender a aprender, porque le permite hacer la metacognición e identificar cómo aprende, cuánto le falta por aprender, qué estrategias utilizó, ya que es consciente de su proceso de aprendizaje
- i. es activo porque aprende haciendo a través de la interacción con el material lógicamente significativo y con sus compañeros
- j. es un proceso activo y personal porque le permite interiorizar el aprendizaje activamente, a través de la reflexión y autoevaluación de su aprendizaje (Grajeda, 2011, p.11).

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Aprendizaje. Proceso psíquico que permite una modificación perdurable del comportamiento por efecto de la experiencia. Con esta definición se excluyen todas las modificaciones de breve duración debidas a condiciones temporales, episodios aislados, acontecimientos ocasionales, hechos traumáticos, mientras que la referencia a la experiencia excluye todas aquellas modificaciones determinadas por factores innatos o por procesos biológicos de maduración. (Galimberti, 2002, p. 102).

Aula. El aula es el espacio físico en donde tradicionalmente se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje; el aula como espacio vital es un ambiente de aprendizaje, y como tal es un elemento didáctico esencial que educa; al respecto, los maestros deben integrarlo en el proceso de enseñanza aprendizaje adecuándolo y ambientándolo acorde a los contenidos que se estudian y aprenden (Picardo, 2005, p. 27).

Didáctica. La didáctica capacita al docente para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes; para ello es necesario contar con un bagaje de recursos técnicos sobre las estrategias para enseñar –y aprender- y sobre los materiales o recursos que mediatizan la función educativa (Picardo, 2005, p. 76).

Capacidad. Término genérico para designar la posibilidad y la idoneidad de un sujeto para desarrollar una actividad o para cumplir con una tarea. De ahí que cada definición de capacidad remita a la actividad en la cual ésta se ejerce y a la serie de operaciones que requiere y que no se pueden relacionar con un solo tipo de asunto. (Galimberti, 2002, p. 162)

Estimulo. Cualquier manifestación o variación de energía fuera o dentro del organismo que tenga lugar con cierta rapidez, que alcance una determinada intensidad y que perdure un determinado período. (Galimberti, 2002, p. 450).

Logro académico o rendimiento. Relación entre el resultado obtenido y el esfuerzo realizado para obtenerlo. Para la medición del nivel de rendimiento, eficiencia o productividad, se hace referencia a la cantidad y a la calidad de tareas realizadas en una unidad de tiempo, que es posible registrar por medio de los tests de rendimiento. Éstos consisten en una serie de pruebas de dificultad creciente, en una muestra suficientemente representativa, con el fin de evaluar determinadas funciones psíquicas o determinadas aptitudes (Galimberti, 2002, p. 959).

Metodología activa. Son las formas y procedimientos que sitúan al alumno en una posición activa, al incrementar su participación en el proceso pedagógico profesional, y ofrecerle a través de esa participación activa, las vías para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades generalizadoras, que los capaciten para enfrentar exitosamente futuras problemáticas en el campo profesional para el cual se preparan, y para solucionar los proyectos y tareas planteadas por el docente (Picardo, 2005, p. 255).

Motivación. Factor dinámico del comportamiento animal y humano que activa y dirige a un organismo hacia una meta. Las motivaciones pueden ser conscientes o inconscientes, simples y complejas, transitorias permanentes, primarias o sea de naturaleza fisiológica, o secundarias, de naturaleza personal o social; a ellas se agregan las motivaciones superiores, como los ideales existenciales que el individuo asume con miras a su autorrealización (Galimberti, 2002, p. 714).

Socialización. Mecanismo por el cual una comunidad enseña a descubrir a sus nuevos integrantes, las normas, los valores y las creencias que ellos mismos guardan en lo más profundo de su ser, como signo de su individualidad, y que invariablemente coinciden con las normas, valores y creencias que profesa la comunidad en que habitan (De los Campos, 2007, p. 28).

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. TABLAS Y GRÁFICAS ESTADÍSTICAS

Para lograr observar un panorama general del estado en el que se encuentran las variables de investigación y mostrar si existe o no relación entre ellas en la población delimitada en el estudio, en este primer apartado se presentará todas las tablas y gráficos estadísticos que muestran los niveles encontrados para cada variable y en cada una de ellas el estado de sus dimensiones respecto a los niveles y categorías establecidas.

Para fines de una mejor percepción, se ha dividido este segmento en dos subapartados que dividen los resultados y porcentajes estadísticos para cada variable:

A. Nivel en déficit de atención

B. Autopercepción del aprendizaje significativo

A. VARIABLE 1: NIVEL EN DÉFICIT DE ATENCIÓN

Tabla 4. Frecuencias para la variable nivel en déficit de atención

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	97 - 128	8	30.4
Medio	65 - 96	10	42.9
Bajo	32 - 64	7	26.8
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

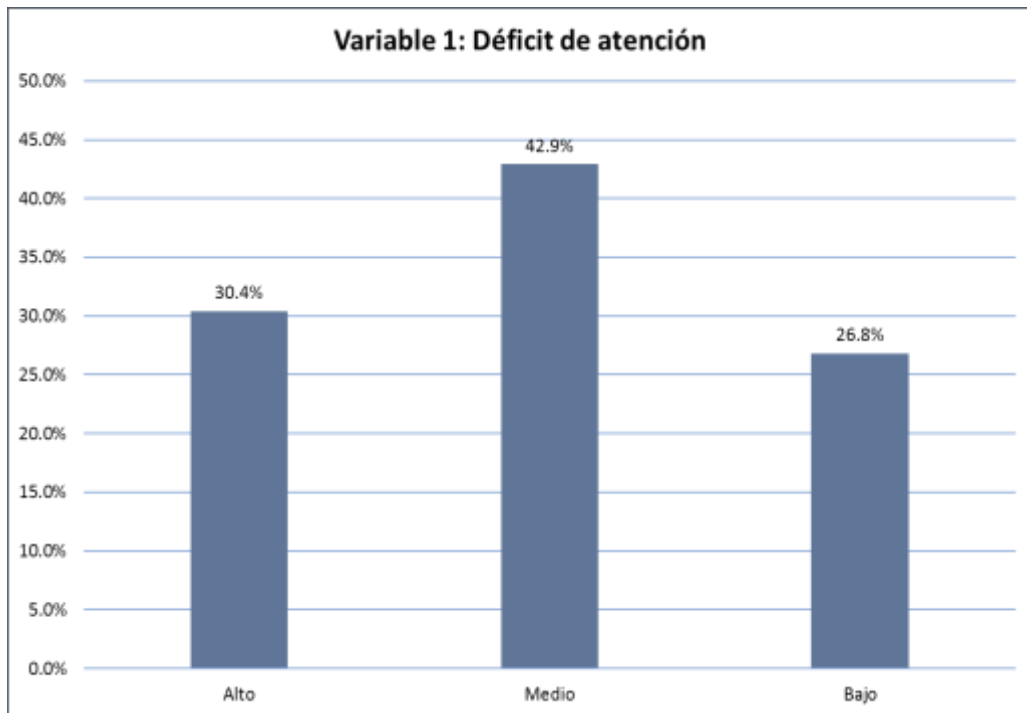


Gráfico 1. Variable nivel en déficit de atención

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 42,9% de la población evaluada se ubica en el nivel medio para la variable déficit de atención. Así mismo, un 30,4% se ubica en el nivel alto, mientras que un 26,8% alcanzó el nivel bajo.

Tabla 5. Frecuencias para la inatención y distracción

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	22 - 28	5	23.2
Medio	15 - 21	13	50.0
Bajo	7 - 14	7	26.8
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

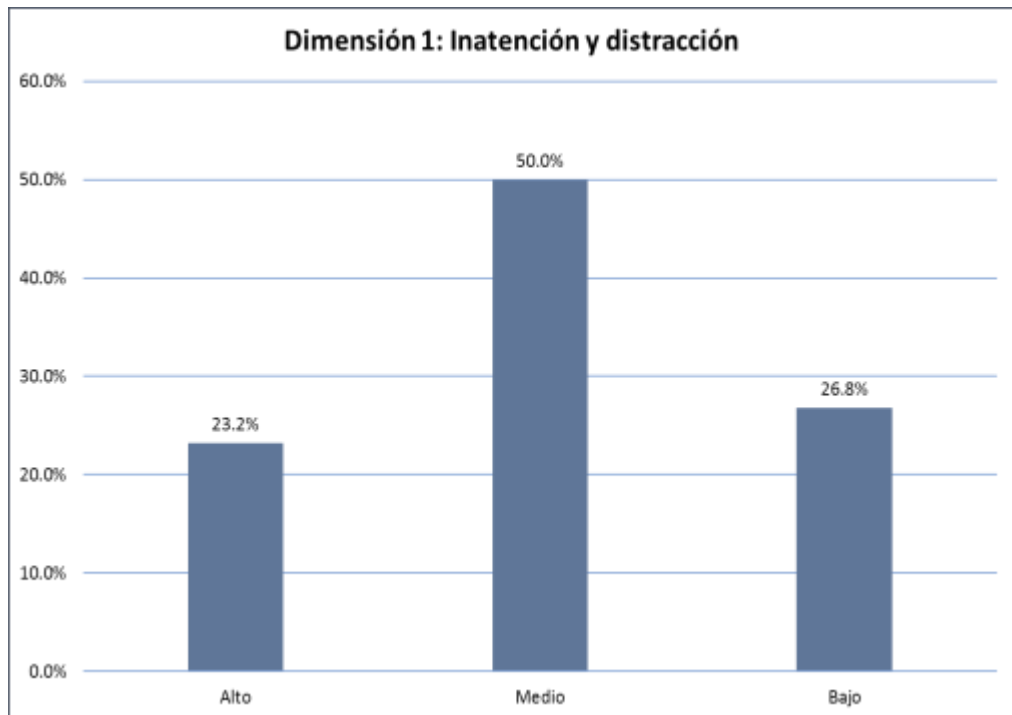


Gráfico 2. Dimensión inatención y distracción

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 50% de la población evaluada se ubica en el nivel medio para la dimensión inatención y distracción de la variable déficit de atención. Así mismo, un 26,8% se ubica en el nivel bajo, mientras que un 23,2% alcanzó el nivel alto.

Tabla 6. Frecuencias para el impulso

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	28 - 36	5	21.4
Medio	19 - 27	13	51.8
Bajo	9 - 18	7	26.8
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

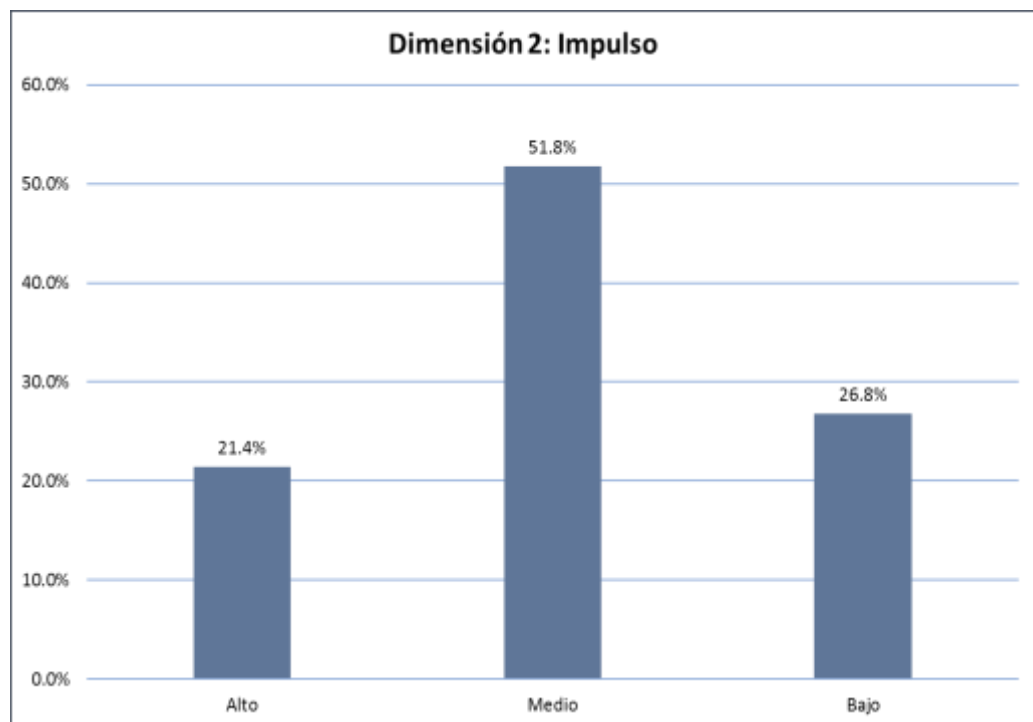


Gráfico 3. Dimensión el impulso

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 51,8% de la población evaluada se ubica en el nivel medio para la dimensión impulso de la variable déficit de atención. Así mismo, un 26,8% se ubica en el nivel bajo, mientras que un 21,4% alcanzó el nivel alto.

Tabla 7. Frecuencias para los problemas de actividad

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	31 - 40	6	25.0
Medio	21 - 30	12	48.2
Bajo	10 - 20	7	26.8
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

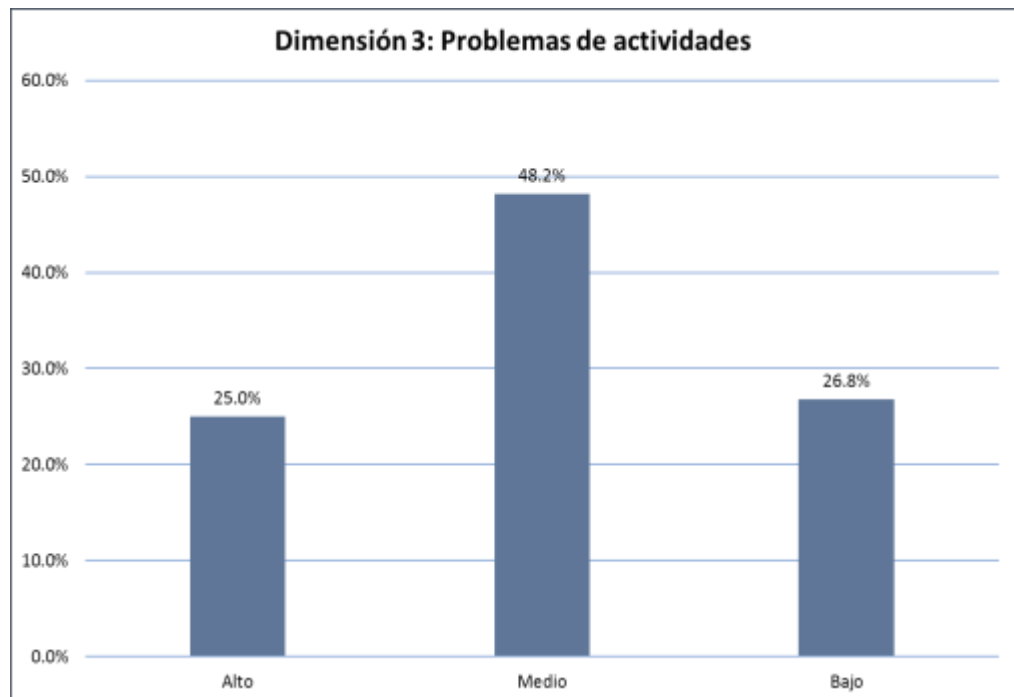


Gráfico 4. Dimensión problemas de actividad

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 48,2% de la población evaluada se ubica en el nivel medio para la dimensión problemas de actividad de la variable déficit de atención. Así mismo, un 26,8% se ubica en el nivel bajo, mientras que un 25% alcanzó el nivel alto.

Tabla 8. Frecuencias para la atención

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	19 - 24	7	26.8
Medio	13 - 18	11	46.4
Bajo	6 - 12	7	26.8
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

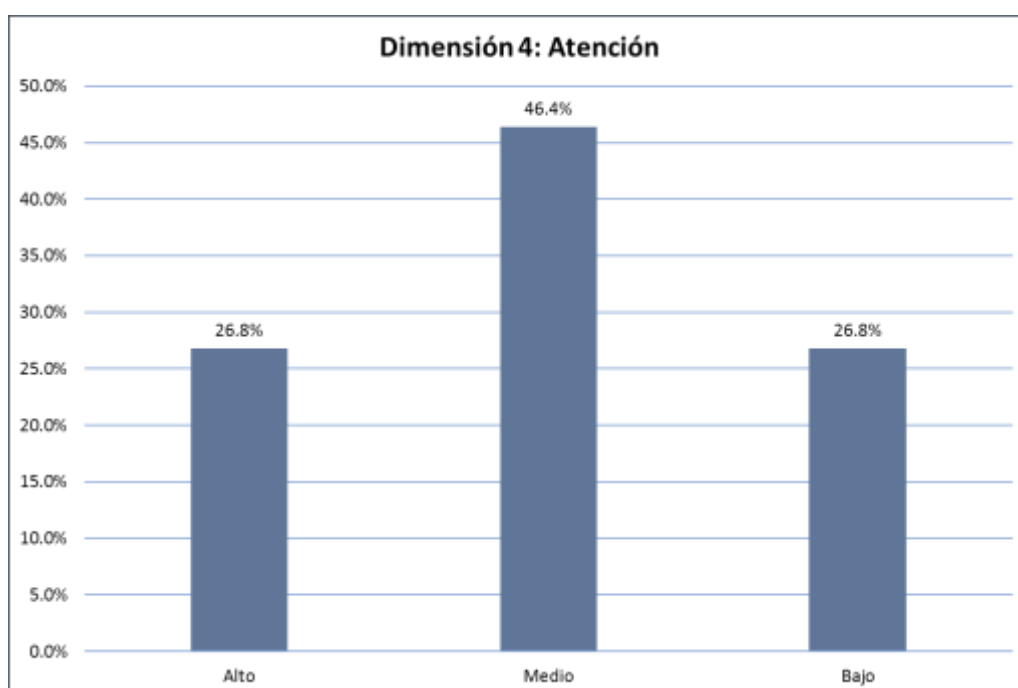


Gráfico 5. Dimensión atención

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 46,4% de la población evaluada se ubica en el nivel medio para la dimensión atención de la variable déficit de atención. Así mismo, un 26,8% se ubica en el nivel bajo, mientras que un 26,8% alcanzó el nivel alto.

B. VARIABLE 2: AUTOPERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Tabla 9. Frecuencias para la variable aprendizaje significativo

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	29 - 36	6	23.2
Medio	21 - 28	6	23.2
Bajo	12 - 20	13	53.6
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

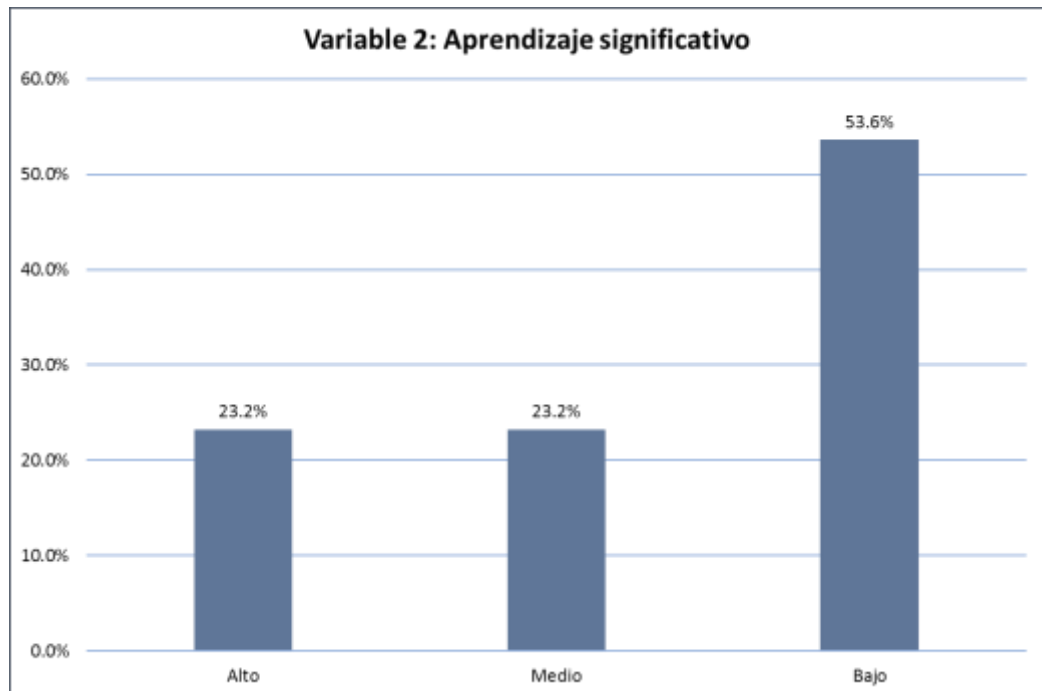


Gráfico 6. Variable aprendizaje significativo

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 53,6% de la población evaluada se ubica en el nivel bajo para la variable aprendizaje significativo. Así mismo, un 23,2% se ubica en el nivel medio, mientras que un 23,2% alcanzó el nivel alto.

Tabla 10. Frecuencias para las experiencias previas

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	10 - 12	5	21.4
Medio	7 - 9	7	28.6
Bajo	4 - 6	13	50.0
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

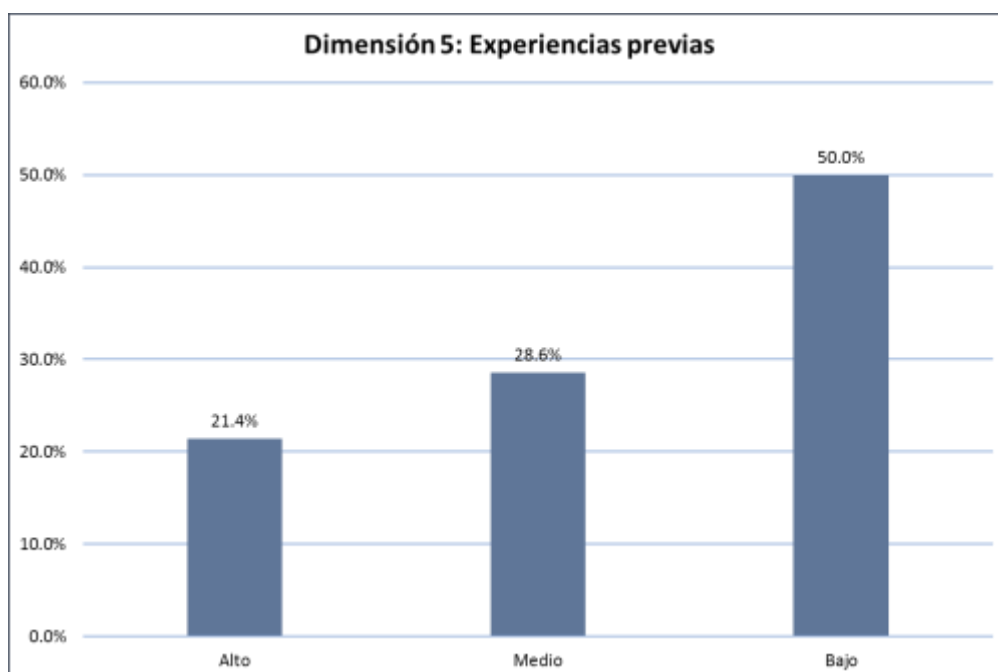


Gráfico 7. Dimensión experiencias previas

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 50% de la población evaluada se ubica en el nivel bajo para la dimensión experiencias previas de la variable aprendizaje significativo. Así mismo, un 28,6% se ubica en el nivel medio, mientras que un 21,4% alcanzó el nivel alto.

Tabla 11. Frecuencias para los nuevos conocimientos

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	10 - 12	7	28.6
Medio	7 - 9	5	19.6
Bajo	4 - 6	13	51.8
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

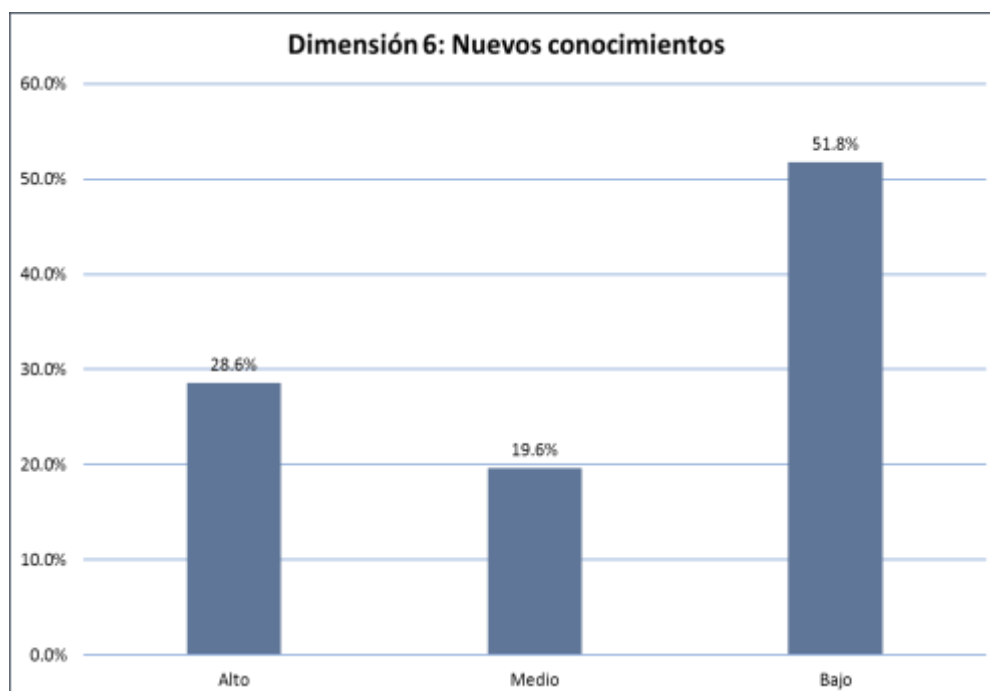


Gráfico 8. Dimensión nuevos conocimientos

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 51,8% de la población evaluada se ubica en el nivel bajo para la dimensión nuevos conocimientos de la variable aprendizaje significativo. Así mismo, un 28,6% se ubica en el nivel alto, mientras que un 19,6% alcanzó el nivel medio.

Tabla 12. Frecuencias para la relación entre conocimientos

Niveles	Rangos	fi	F%
Alto	10 - 12	5	23.2
Medio	7 - 9	7	26.8
Bajo	4 - 6	13	50.0
Total		25	100%

Fuente: Base de datos

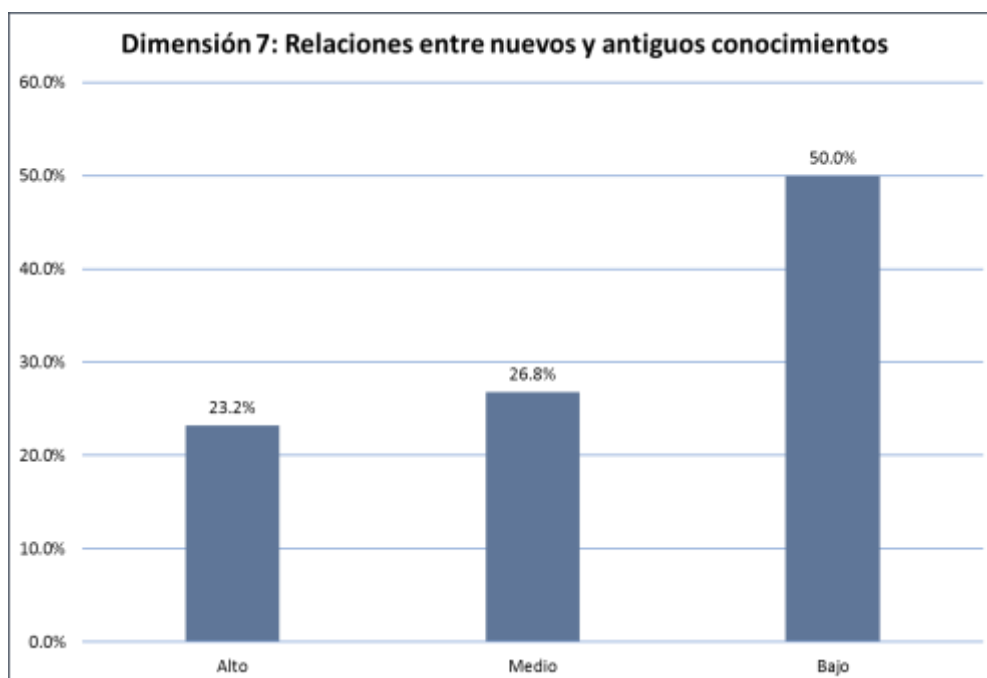


Gráfico 9. Dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos

INTERPRETACIÓN:

En el gráfico se puede evidenciar que el 50% de la población evaluada se ubica en el nivel bajo para la dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos de la variable aprendizaje significativo. Así mismo, un 26,8% se ubica en el nivel medio, mientras que un 23,2% alcanzó el nivel alto.

3.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

a) Hipótesis General

Ho: No existe una correlación negativa entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

H₁: Existe una correlación negativa entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

Tabla 13. Correlación para la hipótesis general

			Déficit de atención	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Déficit de atención	Coeficiente de correlación	1,000	-,487
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	25	25
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,487	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	25	25

Fuente: Programa SPSS

DECISIÓN

El coeficiente de correlación rho de Spearman de valor - 0,487 muestra una correlación negativa entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo con una significancia de $p=0,000 < 0,05$. Por lo tanto, se rechaza Ho y se acepta la hipótesis general de la investigación.

b) Hipótesis Específica 1

Ho: No existe una correlación negativa entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

H₁: Existe una correlación negativa entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

Tabla 14. Correlación para la hipótesis específica 1

			Inatención y distracción	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Inatención y distracción	Coeficiente de correlación	1,000	-,519
		Sig. (bilateral)	.	,000
	N	25	25	
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,519	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
	N	25	25	

Fuente: Programa SPSS

DECISIÓN

El coeficiente de correlación rho de Spearman de valor - 0,519 muestra una correlación negativa entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo con una significancia de $p= 0,000 < 0,05$. Por lo tanto, se rechaza Ho y se acepta la hipótesis específica de investigación (H1).

c) Hipótesis Específica 2

Ho: No existe una correlación negativa entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

H₁: Existe una correlación negativa entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

Tabla 15. Correlación para la hipótesis específica 2

			Impulso	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Impulso	Coeficiente de correlación	1,000	-,472
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	25	25
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,472	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	25	25

Fuente: Programa SPSS

DECISIÓN

El coeficiente de correlación rho de Spearman de valor - 0,472 muestra una correlación negativa entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo con una significancia de $p= 0,000 < 0,05$. Por lo tanto, se rechaza Ho y se acepta la hipótesis específica de investigación (H₂).

d) Hipótesis Específica 3

Ho: No existe una correlación negativa entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

H₁: Existe una correlación negativa entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

Tabla 16. Correlación para la hipótesis específica 3

			Problemas de actividad	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Problemas de actividad	Coeficiente de correlación	1,000	-,504
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	25	25
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,504	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	25	25

Fuente: Programa SPSS

DECISIÓN

El coeficiente de correlación rho de Spearman de valor - 0,504 muestra una correlación negativa entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo con una significancia de $p= 0,000 < 0,05$. Por lo tanto, se rechaza Ho y se acepta la hipótesis específica de investigación (H3).

e) Hipótesis Específica 4

Ho: No existe una correlación negativa entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

H₁: Existe una correlación negativa entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

Tabla 17. Correlación para la hipótesis específica 4

			Atención	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Atención	Coefficiente de correlación	1,000	-,476
		Sig. (bilateral)	.	,000
	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	-,476	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	25	25

Fuente: Programa SPSS

DECISIÓN

El coeficiente de correlación rho de Spearman de valor - 0,476 muestra una correlación negativa entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo con una significancia de $p= 0,000 < 0,05$. Por lo tanto, se rechaza Ho y se acepta la hipótesis específica de investigación (H₄).

CONCLUSIONES

- Primera.** La prueba de hipótesis general muestra un coeficiente de correlación de Spearman con valor de - 0,487 y una significancia estimada de $0,000 < 0,05$. Esto evidencia una correlación negativa entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.
- Segunda.** La prueba de hipótesis específica (H1) muestra un coeficiente de correlación de Spearman con valor de - 0,519 y una significancia estimada de $0,000 < 0,05$. Esto evidencia una correlación negativa entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.
- Tercera.** La prueba de hipótesis específica (H2) muestra un coeficiente de correlación de Spearman con valor de - 0,472 y una significancia estimada de $0,000 < 0,05$. Esto evidencia una correlación negativa entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

- Cuarta.** La prueba de hipótesis específica (H3) muestra un coeficiente de correlación de Spearman con valor de - 0,504 y una significancia estimada de $0,000 < 0,05$. Esto evidencia una correlación negativa entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.
- Quinta.** La prueba de hipótesis específica (H4) muestra un coeficiente de correlación de Spearman con valor de - 0,476 y una significancia estimada de $0,000 < 0,05$. Esto evidencia una correlación negativa entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.

RECOMENDACIONES

- Primera.** A la Institución Educativa I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto que, a través de la coordinación de las instancias de gobierno cercanas, se recomienda la planificación y desarrollo de programas especializados en superar los niveles de aprendizaje significativo e impulsar las intervenciones para los casos de niños con déficit de atención y pueda verse reflejado en su escolaridad.
- Segunda.** Se recomienda a las instancias regionales del Ministerio de Educación que de implemente un programa de capacitación constante orientada a impulsar el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes de la localidad y nivel regional. Por otro lado, la capacitación a los docentes o, en el mejor de los casos, la formación de equipos profesionales especializados en la intervención para los problemas de déficit de atención.
- Tercera.** A los docentes de la institución se recomienda la convocatoria a jornadas de reflexión pedagógica con docentes de otras instituciones para que puedan compartir sus experiencias y esfuerzos por superar los niveles de déficit de atención que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, compartir acciones pedagógicas que permitan lograr tal objetivo. Por otro lado, haciendo uso del presente informe, se pueden aplicar los instrumentos en las distintas realidades de las demás instituciones y establecer una comparación de resultados para generar una retroalimentación más amplia.

Cuarta. A las asociaciones de padres de familia de la Institución Educativa I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, se recomienda que puedan coordinar con los directivos de la institución para el desarrollo de capacitaciones que les permita comprender mejor el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos y puedan colaborar activamente en este proceso enseñanza aprendizaje en vías de superar los niveles de aprendizaje significativo y mejorar los niveles en déficit de atención.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Aliaga, D. (2013) Supremo académico. Diccionario Español, aplicación peruana. Lima, Perú: DECY.
- Aramiz, S. (2015) Trastorno de déficit de atención con hiperactividad y su relación con las dificultades neuropsicológicas predominantes en niños de 6 a 7 años de edad. (Tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador.
- Araníbar, A. (2012). Déficit de atención con o sin hiperactividad en alumnos del nivel primario de una Institución Educativa de Ventanilla. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Ausubel, D. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2ª Edición. México D.F.: Trillas.
- Barkley, R. (2002). ADHD and the nature of self-control. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. (2009). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. Psychological Bulletin.
- Bazán, V. (2013). Las estrategias de prevención educativa y el trastorno por déficit de la atención con hiperactividad en niños del distrito de Paramonga 2011. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- BBC New Mundo (3 de diciembre, 2019) Pruebas PISA: qué países tienen la mejor educación del mundo (y qué lugar ocupa América Latina en la clasificación). Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50643441>

- Bronowski (1987). *Hyperactive Children: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Psychological Bulletin, Vol. 121.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. 2º Edición. Lima: San Marcos.
- Cervantes, G. (2013). *El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Castro, M. (2010). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración*. Caracas - Venezuela: Uyapal.
- De los Campos, H. (2007) *Diccionario de Sociología*. Recuperado de <https://ciberconta.unizar.es/leccion/sociodic/tododic.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw Hill.
- Díaz, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Colombia: McGraw Hill.
- Esquiagola, B. (2017) *Comparación del nivel de comprensión lectora en los niños de 4º grado de primaria con y sin TDAH*. (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Flores, A. y Montenegro, A. (2010). *Factores de riesgo biológicos asociados a niños con trastorno por déficit de atención*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Fundación CADAH (2019) *Prevalencia del TDAH*. Recuperado de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/prevalencia-del-tdah.html>
- Galimberti, U. (2002) *Diccionario de Psicología*. México D.F., Siglo XXI editores, s.a. Recuperado de <https://saberpspsi.files.wordpress.com/2016/09/galimberti-umberto-diccionario-de-psicologc3ada.pdf>

- García, F. (2012). Es TDAH y ahora... ¿qué? Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: Una guía básica. San Juan de Puerto Rico: Ediciones Hispalis.
- Gil, J.; Betancurt, F.; Giraldo, C.; Valencia, L.; Orozco, S. Santafé, J. (2011). "Implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para el mejoramiento del nivel de desempeño académico y reducción del déficit de atención en los estudiantes de tercer grado de primaria del colegio cooperativo de apartado". Medellín: Universidad Católica De Manizales.
- Grajeda, M (2011). Transformar la Práctica Educativa. Didáctica para nuestro Tiempo. Guatemala. Saqiltzij.
- Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2ª edición. México D.F.: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. 6º Edición. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto de Neuroestimulación de Lima (2019) Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). INEL. Recuperado de <https://www.inelperu.com/tratamiento-deficit-de-atencion.html>
- Instituto de Salud del Niño (2010). Psiquiatría Infantil del ISN. Oficina de Estadística. Lima. ISN.
- Lara, L., Tovar, L. y Martínez, L. (2015) Aprendizaje significativo y atención en niños y niñas del grado primero del Colegio Rodrigo Lara Bonilla (Tesis de pregrado) Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- León, A., Jiménez, A. y Restrepo, J. (2010). El trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de Armenia. Revista Educación, Comunicación y Tecnología. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- López, A. (2017) Déficit de atención e hiperactividad en estudiantes de primaria de Huancayo. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo.

- MINEDU (2019) Evaluaciones nacionales de logro de aprendizajes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
- Moreira, M. (2012). *¿Al final, qué es aprendizaje significativo?* Madrid: Visor
- Narvarte, M. (2008). *Soluciones Pedagógicas para el T.D.A/H. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.* Argentina: LESA.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis.* Lima – Perú, Editorial San Marcos.
- Picardo, O. (2005) *Diccionario pedagógico.* San Salvador, Colegio García Flamenco. Recuperado de <https://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf>
- Pineda D. (2009). *Disfunción ejecutiva en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.* Bogotá: Revista Neurológica Colombiana.
- Pozo, J. (2013). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.
- Pomare, K y Steele, J. (2018) *La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo.* (Tesis de Maestría). Universidad de la Costa, Colombia.
- Rodríguez, B. y Sivira, V. (2011). *Guía didáctica dirigida a docentes de educación primaria para niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad.* Barquisimeto: Universidad Central de Venezuela.
- Rodríguez, B. (2019) *Estrategia didáctica para promover el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel primario en una Institución Pública en San Juan de Lurigancho* (Tesis de maestría) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Sabino, C. (2013). *El proceso de investigación.* Buenos Aires: Lumen.
- Sánchez, J. (2012). *La observación, la memoria y la palabra en la investigación social.* Quito: CAAP.

- Scandar, R. (2013). El niño que no podía portarse mal. TDAH: Su comprensión y tratamiento Buenos Aires: Editorial Discal.
- Soutullo, C. y Diez, A. (2007). Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH. Madrid. España: Editorial Médica Panamericana.
- Tamayo y Tamayo, M. (2008). El Proceso de la Investigación científica. México D.F.: Editorial Limusa S.A.
- Tello, J. y Ríos, M. (2013). *Diseño y metodología de investigación educativa*. Huancayo – Perú, UNCP.
- Tirado, B., Salirrosas, C., Armas, L. y Asenjo, C. (2012). Algunos factores relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad escolar del distrito de Trujillo. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.
- Trotter, S. (2014). Estrategias de aprendizaje. México DF: Alfaomega.
- Valdizán, J. e Izagueri-Gracia, A. (2009). Trastornos por déficit de atención / hiperactividad en adultos. Madrid: Revista de Neurología.
- Villalobos, E. (2013). Educación Y Estilos de Enseñanza. México DF: Cruz O.SA.
- Zúñiga, Y. (2013). Rendimiento Académico en Escolares con Déficit de Atención/hiperactividad en una Muestra de colegios de la Ciudad de Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

A N E X O S

Anexo 1
MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: NIVEL EN DÉFICIT DE ATENCIÓN Y AUTOPERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E.P.S.M. N° 1263136, DEL DISTRITO PEBAS, PROVINCIA MARISCAL RAMÓN CASTILLA, REGIÓN LORETO, AÑO 2021

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>¿Cuál es la correlación que existe entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021?</p>	<p>Determinar cuál es la correlación que existe entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.</p>	<p>Existe una correlación negativa entre el nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.</p>	<p>Variable 1: Nivel en déficit de atención</p>	<p>Diseño de Investigación: No experimental, transversal</p> <p>Tipo de Investigación: Básica Cuantitativo</p>
<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS PE 1. ¿Cuál es la correlación que existe entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021? PE 2. ¿Cuál es la correlación que existe entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021? PE 3. ¿Cuál es la correlación que existe entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021? PE 4. ¿Cuál es la correlación que existe entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS OE 1. Determinar cuál es la correlación que existe entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021. OE 2. Determinar cuál es la correlación que existe entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021. OE 3. Determinar cuál es la correlación que existe entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021. OE 4. Determinar cuál es la correlación que existe entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE 1. Existe una correlación negativa entre la dimensión inatención y distracción de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021. HE 2. Existe una correlación negativa entre la dimensión impulso de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021. HE 3. Existe una correlación negativa entre la dimensión problemas de actividad de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021. HE 4. Existe una correlación negativa entre la dimensión atención de la variable nivel en déficit de atención y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.P.S.M. N° 1263136, del distrito Pebas, provincia Mariscal Ramón Castilla, región Loreto, año 2021.</p>	<p>Dimensiones: - Inatención y distracción - Impulso - Problemas de actividad - Atención</p> <p>Variable 2: Autopercepción del aprendizaje significativo</p> <p>Dimensiones: - Experiencias previas - Nuevos conocimientos - Relación entre nuevos y antiguos conocimientos</p>	<p>Nivel de Investigación: - Descriptivo - Correlacional</p> <p>Método: Hipotético Deductivo</p> <p>Población: Estuvo conformada por 25 estudiantes de tercer y cuarto grado de nivel primario.</p> <p>Muestra: N = n</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: - Cuestionario para evaluar el nivel en déficit de atención - Cuestionario para evaluar la autopercepción del aprendizaje significativo</p>

Anexo 2
INSTRUMENTOS

**CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL
NIVEL EN DÉFICIT DE ATENCIÓN**

Nombres:

Sexo: M () F () Fecha:

Instrucciones:

Lea cada premisa atentamente y marque con un aspa (X) la alternativa más apropiada de acuerdo con su criterio considerando los valores señalados.

Nº	Ítems	Nada	Poco	Más o menos	Mucho
I. INATENCION Y DISTRACCIÓN					
1	Prestas poca atención a actividades poco interesantes.				
2	Tienes dificultad para completar tareas.				
3	Sueñas despierto.				
4	Te distraes fácilmente.				
5	Recibes apodos como elevado o soñador.				
6	Te ocupas de muchas actividades, pero cumples				
7	Comienzas con entusiasmo, pero terminas con				
II. IMPULSO					
8	Tienes una baja tolerancia a la frustración.				
9	Actúas antes de pensar.				
10	Eres desorganizado.				
11	Tienes poca habilidad para planear.				

12	Realizas muchos cambios de una actividad a otra.				
13	Se te dificultan los trabajos en grupo que requieren paciencia y colaboración.				
14	Requieres mucha supervisión.				
15	Te ves envuelto constantemente en problemas por acción o por omisión.				
16	Con frecuencia interrumpes conversaciones.				
III. PROBLEMAS DE ACTIVIDAD					
17	Frecuentemente te ves agitado e inquieto.				
18	Duermes poco.				
19	Saltas, corres y trepas.				
20	Pateas y te mueve mucho.				
21	No permanece sentado por mucho tiempo en las comidas o en clase.				
22	Padeces de somnolencia.				
23	Se te dificulta completar tareas.				
24	Prestas poca atención.				
25	Te falta capacidad de liderazgo.				
26	Te es difícil aprender y actuar.				
IV. ATENCION					
27	Necesitas ser el centro de atención con frecuencia.				
28	Fórmulas preguntas o interrumpes constantemente.				
29	Te irritas y molestas a tus hermanos, compañeros y adultos.				
30	Te comporta como el payaso de la clase.				
31	Usas malas palabras para atraer la atención.				
32	Te involucras en otros comportamientos negativos para atraer la atención.				

CUESTIONARIO PARA LA AUTOPERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nombres:

Sexo: M () F ()

Fecha:

Instrucciones:

Lea cada premisa atentamente y marque con un aspa (X) la alternativa más apropiada de acuerdo con su criterio considerando los valores señalados.

Nº	ÍTEMS	Nunca	Pocas veces	Medianamente	Muchas veces	Siempre
Dimensión 1: Experiencias previas						
1.	¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar la clase?					
2.	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas?					
3.	¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase?					
4.	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?					
Dimensión 2: Nuevos conocimientos						
5.	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?					
6.	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?					

7.	¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?					
8.	¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo con mi edad?					
Dimensión 3: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos						
9.	¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?					
10	¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?					
11	¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?					
12	¿Considero lo aprendido como útil e importante?					

Anexo 3

BASE DE DATOS PARA LA VARIABLE NIVEL EN DÉFICIT DE ATENCIÓN

Nº	ÍTEMS																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2
2	2	2	2	1	2	1	1	3	1	1	4	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	3	2	1	2	1	2	1	2	1
3	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1
4	4	4	3	4	4	2	2	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3
5	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2
6	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2
7	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2
8	4	3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	2	2	4	3	4	4	3	3	3	4	3	2	2	4	4	4	3	4	4	3	3
9	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	2	3	4	2	3	3	3	4	3
10	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2
11	2	1	2	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2
12	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2
13	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2
14	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2
15	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	2	4	3	4	4	3	4
16	2	3	3	2	3	3	2	2	3	4	3	2	2	3	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	3	2	3	3	3	3	2
17	1	1	2	2	3	1	2	2	3	2	1	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2
18	4	3	4	2	3	3	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	3	3	4	4	4	2	4	2	3	4	3	3	4	3	4
19	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	3	4	2	4	3	4	2	3	2	4	3	3	4	2	2	4	2	3	4	3	3	4
20	2	3	2	2	3	1	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2	3	2
21	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2
22	2	1	2	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2
23	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2
24	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2
25	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2

BASE DE DATOS PARA LA VARIABLE AUTOPERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nº	ÍTEMS											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2
2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3
3	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2
4	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1
5	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1
6	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2
7	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
8	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1
9	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2
10	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2
11	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
12	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1
13	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
14	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2
15	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3
18	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	3	2
19	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2
20	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2
21	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
22	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
23	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2
24	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1