



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

TESIS:

**DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD Y SU RELACIÓN
CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS NIÑOS Y
NIÑAS DE TRES AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INICIAL, AÑO 2019.**

PRESENTADO POR:

BABILONIA VEGA CANI MAGALI

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN INICIAL**

LORETO - PERÚ

2020

DEDICATORIA

A Dios que siempre está presente en mi vida
y es mi guía en cada paso que doy.

A mis Padres por su amor, trabajo y
sacrificio, a mis hermanos por apoyarme y
darme fuerzas para seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

A mi alma mater la Universidad Alas Peruanas, a mis profesores por el apoyo que me han brindado para poder culminar la presente investigación.

RESUMEN

En el presente estudio se plantea como problema general: ¿Cómo se relaciona el déficit de atención e hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde Maynas Loreto; para lo cual tiene como objetivo general: ¿Establecer la relación del déficit de atención e hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años?

El estudio se enmarca dentro de un diseño no experimental de corte transversal, de tipo básico, nivel descriptivo correlacional, método hipotético deductivo; la población estuvo conformada por 20 niños y niñas de tres años, la muestra es igual a la población de estudio.

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la observación, como instrumentos se aplicaron una ficha de observación de déficit de atención e hiperactividad y una ficha de observación de aprendizaje significativo, aplicando la escala de Likert, estuvo a cargo de la evaluadora que es la docente del aula.

El tratamiento estadístico se realizó mediante la elaboración de las tablas de distribución de frecuencias, gráfico de barras y el análisis e interpretación de los resultados. Para la validación se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, con un valor de $r_s = -0,555$, la cual nos muestra una correlación moderada negativa, con un $p_valor = 0,005 < 0,05$. Se concluye que existe relación inversa entre el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños y niñas de 3 años.

Palabras Claves: Déficit de atención, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

In the present study raises a general problem: ¿How Attention Deficit Hyperactivity meaningful learning of Initial Educational Institution N ° 949 Copal Urco Santa Clotilde Maynas Loreto; for which general objective: To establish the relationship attention deficit hyperactivity disorder with significant learning of children (as) of three years.

The study is part of a non-experimental cross-sectional design, basic type, correlational descriptive level, hypothetical deductive method; the population consisted of 20 children three years, the sample is equal to the study population.

For data collection was used as a technical observation, as instruments a tab observation attention deficit hyperactivity disorder and a form of observation of significant learning were applied, using the Likert scale, was in charge of the evaluation is the classroom teacher.

The statistical analysis was performed by drawing the frequency distribution tables, bar graph and the analysis and interpretation of results. To validate the Spearman correlation coefficient, with a value of $r_s = -0,555$, which shows a negative moderate correlation with a $p_valor = 0,005 < 0,05$. It is concluded that there is inverse relationship between attention deficit hyperactivity disorder and meaningful learning of children of three years.

Keywords: Attention deficit meaningful learning.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| DEDICATORIA | ii |
| AGRADECIMIENTO | iii |
| RESUMEN | iv |
| ABSTRACT..... | v |
| INDICE..... | vi |
| INTRODUCCIÓN..... | viii |
| 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 |
| 1.2.3 DELIMITACIÓN TEMPORAL | 13 |
| 1.2.4 DELIMITACIÓN ESPACIAL | 13 |
| 1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 13 |
| 1.3.1 PROBLEMA GENERAL..... | 13 |
| 1.3.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS | 13 |
| 1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 14 |
| 1.4.1 OBJETIVO GENERAL | 14 |
| 1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 14 |
| 1.5.1 HIPÓTESIS GENERAL | 15 |
| 1.5.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS | 15 |
| 1.5.3 IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES | 16 |
| 1.6 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 17 |
| 1.6.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN | 17 |
| 1.6.2 NIVEL DE INVESTIGACIÓN | 17 |
| 1.6.3 MÉTODO | 18 |
| 1.7 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN | 18 |
| 1.7.1 POBLACIÓN | 18 |
| 1.7.2 MUESTRA | 18 |
| 1.8 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS .. | 19 |
| 1.8.1 TÉCNICAS..... | 19 |
| 1.8.2 INSTRUMENTOS | 19 |
| 1.9 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 21 |
| 1.9.1 JUSTIFICACIÓN TEÓRICA | 21 |

| | |
|---|----|
| 1.9.2 JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA | 22 |
| 1.9.3 JUSTIFICACIÓN SOCIAL | 22 |
| 1.9.4 JUSTIFICACIÓN LEGAL | 22 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 24 |
| 2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | 24 |
| 2.1.1. ESTUDIOS PREVIOS | 24 |
| 2.1.2. TESIS NACIONALES | 25 |
| 2.1.3 TESIS INTERNACIONALES | 25 |
| 2.2 BASES TEÓRICAS | 27 |
| 2.2.1 DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD | 27 |
| 2.2.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO | 36 |
| 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 | 56 |
| CONCLUSIONES | 60 |
| RECOMENDACIONES | 61 |
| FUENTES DE INFORMACIÓN | 62 |
| A N E X O S | 65 |

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un tema de gran relevancia; ya que es una de alteraciones psicofisiológicas más diagnosticadas en la infancia y que también se expresan en el proceso educativo en cuanto a hábitos para el aprendizaje significativo en los niños y niñas de tres años de edad.

La razón de elección de este tema es haber constatado que los niños de la institución educativa expresan un comportamiento imprevisible e inapropiado en su nuevo entorno o contexto físico como es el aula; dificultando con su conducta la labor de aprendizaje – enseñanza individual y colectivo.

Por ello, la investigación permitiría descubrir la previa preparación de los escolares para involucrarlos en posibles modificaciones de las nuevas relaciones con sus pares y el contexto escolar; así como la evolución cognitiva relacionado con sus nuevos saberes, para ayudar a los docentes a estimular y optimizar un aprendizaje significativo.

El presente estudio ha sido estructurado en tres capítulos:

En el primer capítulo PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO, se desarrolla la descripción de la realidad problemática, delimitación de la investigación, problemas de investigación, objetivos de la investigación, hipótesis de la investigación, diseño de la investigación, población y muestra de la investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, y justificación e importancia de la investigación.

En el segundo capítulo MARCO TEÓRICO, abarca los antecedentes de la investigación, bases teóricas, y definición de términos básicos.

En el tercer capítulo ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS, se elabora las tablas y gráficos de los resultados de la aplicación de los instrumentos.

Finalmente se presenta las conclusiones, recomendaciones, fuentes de información y anexos, de acuerdo a las normas de redacción APA

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

En la actualidad se ha observado una problemática en la población infantil del mundo. El déficit de atención e Hiperactividad ha sido la inquietud más habitual que se presenta en las aulas regulares, es importante mencionar que el número de problemas de aprendizaje en el salón de clases son más frecuentes de lo que comúnmente se reporta y que los desórdenes de conducta, particularmente el déficit de atención, a menudo se sobreponen con algunos indicadores de bajo rendimiento académico durante la infancia y se caracteriza como un trastorno neurobiológico con múltiples alteraciones en el comportamiento, que va en contraposición del desenvolvimiento normal del niño y niña en los diferentes ámbitos. (OMS, 2014).

El déficit de atención e hiperactividad es una condición neurobiológica que se manifiesta con disfunciones en el comportamiento y distorsiones cognitivas. Se presenta generalmente en la población infantil con una tendencia entre el 5 al 8% para los niños y niñas en edad escolar, los niños siendo tres veces más susceptibles a presentar el trastorno que las niñas. Sin embargo, este dato varía dependiendo de la metodología utilizada para los estudios y la población investigada. (Montañés, 2008).

A nivel nacional existe una preocupación de parte del Ministerio de Educación y la Asociación Peruana de Déficit de Atención, en donde se menciona que el trastorno de déficit de atención e hiperactividad no está solamente relacionado con un trato más humano, sino con los métodos de crianza y de educación por lo que niño desarrolla este desorden de conducta y aprendizaje, dificultando así su desarrollo integral y la madurez de la psicomotricidad del niño de inicial y primaria.

La inatención es lo que más caracteriza al niño hiperactivo, no mantiene la atención por largo tiempo, por lo natural no sigue la indicación ni las directrices que se le marcan, es incapaz de concentrarse en la realización de las tareas que duran un largo periodo de tiempo

Los niños hiperactivos son desatentos, no pueden mantener la atención por un largo periodo, les cuesta prestar atención en la clase, y para de un lugar a otro.

Los niños desobedientes tienen un temperamento fuerte, buscan el enfrentamiento, son desafiantes, miden continuamente las fuerzas y quieren ser el centro de atención. Unas veces por agotamiento de los adultos y otras por perseverancia suya.

En La Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde ,Maynas, , se observa que los niños y niñas de tres años presentan problemas de atención e hiperactividad, siendo característicos los siguientes comportamientos: en el salón, no toman importancia a las indicaciones para realizar la clase, varios se ponen a jugar e interrumpen la explicación del tema, algunos se tiran al piso, otros corren, se les pide sentarse pero luego se ponen de pie. También empiezan a gritar y a llorar.

Ante un llamado de atención responden con una actitud de desafiante, empiezan a golpearse con la pared, la carpeta, etcétera. Tiran cualquier cosa. Se tornan agresivos, golpean, escupen, muerden, tiran patadas y jalan del cabello a sus compañeros.

Ante las tareas no siguen las instrucciones y hacen cualquier otra cosa. Las hojas de práctica las rayan, hacen bolitas y las tiran al suelo o contra sus compañeros.

En el patio, a la hora del recreo, cuando están solos se les observa que si controlan su conducta incluso se convierten en un centro de atención. Al estar

solos siempre están corriendo. Cuando algún compañero se acerca para jugar los empujan y los pegan.

No están quietos en un solo sitio, les cuesta integrarse a un juego. Cuando están con otros niños muestran dificultades, para autocontrolarse, pero gran facilidad para perder la atención, distraerse y mostrar su hiperactividad.

1.2 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 DELIMITACIÓN SOCIAL

El grupo social de estudio ha sido abarcado por los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas

1.2.3 DELIMITACIÓN TEMPORAL

El presente estudio ha sido comprendido en el período de marzo a octubre del año 2019.

1.2.4 DELIMITACIÓN ESPACIAL

Ha sido desarrollada específicamente en la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas, departamento de Loreto; pertenece a la UGEL de Maynas .

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.3.1 PROBLEMA GENERAL

¿Cómo se relaciona el déficit de atención e hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas?

1.3.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS

Problemas Específico 1:

¿Cómo se relaciona la inatención con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas?

Problemas Específico 2:

¿Cómo se relaciona la hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas?

Problemas Específico 3:

¿Cómo se relaciona la impulsividad con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas?

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**1.4.1 OBJETIVO GENERAL**

Establecer la relación del déficit de atención e hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**Objetivos Específico 1:**

Determinar la relación de la inatención con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

Objetivos Específico 2:

Determinar la relación de la hiperactividad con el aprendizaje significativo de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

Objetivos Específico 3:

Determinar la relación de la impulsividad con el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

1.5 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1.5.1 HIPÓTESIS GENERAL

Existe relación inversa entre el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas

1.5.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

Hipótesis Específica 1:

Existe relación inversa entre la inatención y el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

Hipótesis Específica 2:

Existe relación inversa entre la hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños y niñas de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

Hipótesis Específica 3:

Existe relación inversa entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los niños y niñas de tres años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

1.5.3 IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

Tabla 1. Operacionalización de las Variables

| VARIABLE | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | | ESCALA DE MEDICIÓN |
|---|---|--|--|--|-------|---|
| | | | | Nº | Total | |
| Variable Relacional 1 (X): Déficit de atención e Hiperactividad | Es una patología psiquiátrica muy frecuente durante el periodo escolar, afectando el funcionamiento académico, social y laboral de quien lo padece. | - Inatención | - Dificultad en completar las tareas - Entusiasmo y pobres resultados - Tiempo de atención corto - Dificultad para seguir instrucciones - Mucha actividad pero pocos resultados. - Fácilmente distraído | 1,2 3 4 5 6,7 8,9 | 9 | ORDINAL Escala de Likert: Nunca..... (1) Algunas veces.... (2) Frecuentemente.. (3) Siempre..... (4) Niveles: Alto 55 - 72 Medio 37 - 54 Bajo 18 - 36 |
| | | - Hiperactividad | - Inquietud - Hablar excesivamente - Excesivos desplazamientos - Inquietud motora - Dificultad de permanecer sentado | 10 11 12 13 14, 15 | 6 | |
| | | - Impulsividad | - Actuar antes de pensar. - Dificultad en grupo - Comportamientos inapropiados. | 16 17 18 | 3 | |
| Variable Relacional 2 (Y): Aprendizaje significativo | Son nuevos conocimientos que se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante. | - Experiencias previas | - Experiencias - Conocimientos previos | 1, 2 3, 4, | 4 | ORDINAL Escala de Likert: Nunca..... (1) A veces..... (2) Siempre..... (3) Niveles: Alto 29 - 36 Medio 21 - 28 Bajo 12 - 20 |
| | | - Nuevos conocimientos | - Nuevas experiencias - Nuevos conocimientos | 5, 6 7, 8 | 4 | |
| | | - Relación entre nuevos y antiguos conocimientos | - Integración - Nuevo sistema de integración | 9, 10 11, 12 | 4 | |

Fuente: Elaboración propia

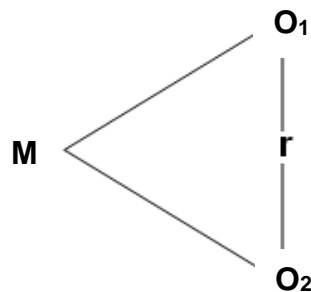
1.6 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca dentro del diseño no experimental de corte transversal. Este diseño se realiza sin manipular deliberadamente las variables.

Hernández, Fernández y Baptista (2014), manifiestan que “tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación” (p. 121).

Los mismos autores, sostienen que los estudios transversales son los que se encargan de recolectar datos en un momento único, describe variables en ese mismo momento o en un momento dado.

Presenta el siguiente esquema:



Donde:

- M : Muestra
- O₁ : Déficit de atención e hiperactividad
- O₂ : Aprendizaje significativo
- r : Relación entre O₁ y O₂

1.6.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo básica, tiene como finalidad ampliar y profundizar en el conocimiento de la realidad. Busca el conocimiento, por el conocimiento mismo, sin detenerse a pensar en sus posibles aplicaciones.

1.6.2 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de nivel descriptivo correlacional:

Descriptivo: Estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno. El énfasis está en el estudio independiente de cada característica, es posible que de alguna manera se integren las mediciones de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno.

Correlacional: Los estudios correlacionales pretenden medir el grado de relación y la manera cómo interactúan dos o más variables entre sí. Estas relaciones se establecen dentro de un mismo contexto, y a partir de los mismos sujetos en la mayoría de los casos.

1.6.3 MÉTODO

En el presente estudio se utilizó el método hipotético deductivo, la cual consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos, método y metodología en la investigación científica.

1.7 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1 POBLACIÓN

La población de estudio estuvo constituida por 20 niños y niñas de tres años (Sala Azul) de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

1.7.2 MUESTRA

Hernández citado en Castro (2010), expresa que "si la población es menor a cincuenta (50) individuos, la población es igual a la muestra" (p. 69).

La muestra es igual a la población de estudio, es decir 24 niños y niñas de tres años (Sala Azul).

1.8 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1.8.1 TÉCNICAS

En el presente estudio, se ha utilizado la técnica de la observación. Esta técnica es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Lo cual implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien.

1.8.2 INSTRUMENTOS

Se ha empleado el instrumento de ficha de observación, que viene a ser un instrumento de la investigación de campo. Se usan cuando el investigador debe registrar datos que aportan otras fuentes como son personas, grupos sociales o lugares donde se presenta la problemática.

Ficha de observación del trastorno por déficit de atención e hiperactividad:

Diseño por el autor Pineda, D. et al., dirigido a los niños y niñas de tres años del nivel inicial, se formularon 18 ítems para ser contestadas en un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos, la evaluadora fue la docente de aula.

FICHA TÉCNICA

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de observación de déficit de atención e hiperactividad

Autor: Pineda, Lopera, Henao, Palacio, Castellanos y el Grupo de Investigación Fundema.

País: Colombia (2001)

Forma de administración: Es aplicada en forma individual.

Población a aplicar: Niños y niñas de 3 a 8 años de edad.

Dimensiones:

Inatención: Se formularon 9 ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

Hiperactividad: Se formularon 6 ítems (10, 11, 12, 13, 14, 15).

Impulsividad: Se formularon 3 ítems (16, 17, 18).

Valoración: Escala de Likert

Nunca..... (1)

| | |
|---------------------|-------|
| Algunas veces..... | (2) |
| Frecuentemente..... | (3) |
| Siempre..... | (4) |

Niveles:

| | |
|-------|---------|
| Alto | 55 - 72 |
| Medio | 37 - 54 |
| Bajo | 18 - 36 |

Ficha de observación de aprendizaje significativo: Diseño por la autora Guisella Cervantes (2013), dirigido a los niños y niñas de tres años del nivel inicial, se formularon 12 ítems para ser contestadas en un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos, la evaluadora fue la docente de aula.

FICHA TÉCNICA

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de observación de aprendizaje significativo

Autor: Guisella Cervantes Gómez Foster (Lima: Universidad Particular San Martín de Porres)

Año: 2013

Tiempo: 10 a 15 minutos.

Validez: Sometido a juicio de expertos por tres especialistas.

Confiabilidad: Alfa de Cronbach = 0,769 (Alta confiabilidad)

Ámbito: Niños de 3 a 8 años de edad.

Forma de Administración: Individual

Dimensiones: Experiencias y conocimientos previos, nuevos conocimientos, y relación entre antiguos y nuevos conocimientos.

Dimensiones:

Experiencias previas: Se formulan 4 preguntas (Ítems 1, 2, 3, 4)

Nuevos conocimientos: Se formulan 4 preguntas (Ítems 5, 6, 7, 8)

Relación entre nuevos y antiguos conocimientos: Se formulan 4 preguntas (Ítems 9, 10, 11, 12)

Calificación:

- Nunca..... (1)
A veces..... (2)
Siempre..... (3)

Niveles:

Se va a medir en tres niveles:

- Alto 29 - 36
Medio 21 - 28
Bajo 12 - 20

1.9 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**1.9.1 JUSTIFICACIÓN TEÓRICA**

Desde el punto de vista teórico, la investigación se justifica porque permite dar a conocer a los docentes y padres de familia que la formación preescolar representa el primer escenario de la vida escolar académica del niño; así como es un contexto formativo en donde se pone en juego su interacción social y cultural con el mundo la realidad objetiva.

Es importante tomar en cuenta que el niño con déficit de atención e hiperactividad se caracteriza por un desarrollo inadecuado de las funciones de atención, actividad y control de impulsos afectando el desarrollo académico y social de la persona. Se presenta en todos los estratos socio-económicos, niveles de educación o grados de inteligencia. Todos estos síntomas interfieren de alguna manera con el desempeño normal de los niños y niñas en su vida escolar.

La investigación ha permitido confrontar teorías de diferentes autores como: Modelo de déficit en el control inhibitorio de Barkley y el Modelo de la regulación del estado de Sergeant, Oosterlaan y Van Der Meere para la variable déficit de atención e hiperactividad y la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel para la variable aprendizaje significativo, como principales autores de esta línea de investigación.

1.9.2 JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA

Desde el punto de vista práctico la investigación se justifica porque las dificultades se evidencian en los años preescolares porque presentan mayores problemas en la autorregulación de la conducta y la habilidad metacognitiva en comparación con niños sin el trastorno. Así mismo, indican que existe falta de recursos pedagógicos en la Institución Educativa Primaria 60259 Señor De Los Milagros (San Antonio), Distrito De San Pablo, Provincia Mariscal Ramón Castilla, que permita mejorar esta problemática; además del entorpecimiento en el desarrollo académico, aunado a la reducción del tiempo empleado en áreas recreativas más apreciadas por los niños con déficit de atención e hiperactividad.

Por lo que con el estudio se pretende concientizar a los docentes la importancia el uso de estrategias adecuadas a las necesidades de los niños, que le permita desarrollar habilidades como: centrar su atención, mejorar sus relaciones interpersonales, canalizar su energía en forma positiva e interiorizar los conocimientos dados a través del movimiento para mejorar el desarrollo integral del niño y niña.

1.9.3 JUSTIFICACIÓN SOCIAL

La investigación se justifica socialmente, ya que a través del presente estudio se busca resolver los problemas sociales que están inherentes en el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo que puedan estar afectando en el desarrollo integral del niño y niña de tres años.

1.9.4 JUSTIFICACIÓN LEGAL

El presente estudio se fundamenta en las siguientes normativas legales:

- **Constitución Política del Perú (1993)**

Artículo 14°.- La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.

- **Ley General de Educación N° 28044**

Capítulo I de la Política Pedagógica

Artículo 37°.- Cultura, deporte, arte y recreación

La formación cultural, artística, con énfasis en las creaciones culturales y artísticas en un enfoque intercultural e inclusivo, así como la actividad física, deportiva y recreativa, forman parte del proceso de la educación integral de los estudiantes y se desarrollan en todos los niveles, modalidades, ciclos y grados de la Educación Básica.

Las instituciones educativas deben ser espacios amigables y saludables, abiertos a la comunidad. Aprovechando su infraestructura, fuera del horario de clase, podrán constituirse como centros culturales y deportivos para la comunidad educativa.

- **Reglamento del Código de los Niños y Adolescentes N° 26102**

Artículo 15.- Educación básica.

El Estado asegura que la educación básica comprenda:

- a) El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño y adolescente hasta su máximo potencial.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. ESTUDIOS PREVIOS

Lorenzo, G., Díaz, M., Ramírez, Y. y Cabrera, P. (2013), en su artículo titulado “Motricidad fina en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad”.

Trazaron el objetivo de evaluar la motricidad fina en niños de 5 años con TDAH. La investigación descriptiva-transversal se hizo con una muestra de 18 niños. Aplicando las escalas de desarrollo Motor Peabody, cuestionario de inatención e hiperactividad y entrevista clínica semiestructurada a los profesores de los niños y niñas. Resultados el 90% de los niños y niñas presentaron problemas de TDAH. El 100% con retardo en la motricidad fina. Siendo dificultades la coordinación visual-motora y destreza manual. Conclusiones: la motricidad fina, así como la habilidad cognitiva son bajas por la relación TDAH.

León, Jiménez y Restrepo (2010), en su artículo titulado “El trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de Armenia”.

Esta investigación descriptiva y por estudio de casos, se realizó con una muestra de 354 niños y niñas de primaria con la información presentada por los profesores de aquellos niños y niñas con sospechas de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Como instrumentos se usaron pruebas estandarizadas validadas por la comunidad científica neurológica internacional. Siendo el resultado la identificación de la presencia del TDAH.

2.1.2. TESIS NACIONALES

Aranibar (2012), desarrolló la tesis titulada “Déficit de atención con o sin hiperactividad en alumnos del nivel primario de una Institución Educativa de Ventanilla”, Lima.

El objetivo del estudio fue identificar las características de TDAH. La investigación se basó en un diseño descriptivo simple, se aplicó un cuestionario a la muestra integrada por niños y niñas seleccionados del primero al sexto grado del nivel primario que presentaba diferentes síntomas de TDAH. Resultado: se constató los niños entre los 6 y 7 años de edad presentaba mayor nivel de inatención que las niñas. Conclusión: la inatención y desconcentración pueden ser las características de TDAH que pueden afectar a los niños y niñas en su aprendizaje.

Tirado, Salirrosas, Armas y Asenjo (2012), desarrollaron la tesis titulada “Algunos factores relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad escolar del distrito de Trujillo”. Trujillo.

La investigación de carácter transversal visualizó el objetivo de identificar varios factores de influencia familiar-biológico vinculados con el TDAH. Se hizo en una muestra de 390 niños. El instrumento aplicado fue un test diagnóstico a maestras y a padres de familia. Resultados: el TDAH más frecuente en lo familiar pedagógico. En lo biológico la asfixia y amenaza de aborto (23%), bajo peso al nacer (18.4%), prematuridad (13.2%), tabaquismo (7.8) y como antecedentes psiquiátricos: trastorno bipolar y esquizofrenia. Conclusiones: los factores familiares relacionados con el TDAH son los antecedentes biológicos (y psiquiátricos).

2.1.3 TESIS INTERNACIONALES

Montañez (2014), desarrolló la tesis titulada “Programa de intervención en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y familia”. España. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Su objetivo era analizar la problemática creada por la participación grupal en el proceso de tutoría para monitorear la práctica de habilidades cognitivas y matrices en el hogar de familias con hijos con TDAH. La investigación ha sido de

tipo exploratorio. La muestra fue de 70 participantes entre adultos y niños diagnosticados con TDAH de educación primaria. Los instrumentos aplicados en el estudio fueron fichas de registro y cuestionario de autoevaluación. Resultado el programa produce cambios positivos sobre el bienestar intragrupo en lo social, emocional y familiar a corto y mediano plazo. Conclusiones: el TDAH es una patología de base neurológico y de predisposición y genética en la que influye factores ambientales.

González. (2014), desarrolló la tesis titulada “Efectividad de un plan de ejercicios psicomotrices en el equilibrio y praxia global, en niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad atendidos en el hospital psiquiátrico infantil, Dr. Juan N. Navarro, 2013”, México.

La investigación tuvo el objetivo de comprobar la afectividad de un plan de ejercicios psicomotrices de 12 sesiones para niños con TDAH con alteración psicomotriz. El estudio ha sido de tipo experimental, longitudinal y prospectivo. La muestra fue de 15 niños pacientes, entre los 4 y 8 años de edad. El instrumento que se aplicó fue la batería de observación psicomotor (BPM) al inicio y al final del proceso planificado. Resultados: el 100% confirmado por 5 niñas y 12 niños lograron realizar en forma óptima los ejercicios psicomotrices. Conclusiones: el plan de ejercicio es efectivo en el área del equilibrio en niños con TDAH.

Delgado, G. y Palma, D. (2010), desarrollaron la tesis titulada “La integración de un niño con déficit de atención con hiperactividad a un aula regular”, Venezuela.

Este estudio tuvo el objetivo de analizar las estrategias didácticas para integrar a un niño con TDAH en un salón de clases con estudiantes normales. Esta es una investigación cualitativa basado en el diseño etnográfico, realizando observaciones in situ. La muestra fe de 42 niños grupo pre escolar. El instrumento que se aplicó fue una entrevista. Resultados: el niño poco a poco se fue integrando a las actividades y al aula regular. También se notó la disminución de su nivel de hiperactividad e impulsividad. Conclusiones: las estrategias conductistas aplicadas por la maestra; especialmente las actividades integradoras han dado efecto al modificar la conducta para ser un niño inclusivo.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

2.2.1.1 TEORÍAS Y/O ENFOQUE DEL TDAH

a) MODELO DE DÉFICIT EN EL CONTROL INHIBITORIO DE BARKLEY

Este modelo, ha sido desarrollado por Barkley (1997), define la capacidad de inhibición de respuesta como “la acción conjunta de tres procesos paralelos, que en realidad son distintas formas de expresión de un mismo mecanismo: capacidad de inhibir respuestas prepotentes ante un evento, interrupción de respuestas prepotentes y control de la interferencia” (p. 104).

Hay algunos síntomas aislados que se manifiestan exteriormente y que indican la existencia de trastornos más profundas. algunos niños y niñas pueden presentar varios de estos fenómenos, y a veces, todas.

Un estudiante inhibido incurre en la infructuosa situación de fracasar en una tarea determinada, aunque tiene la capacidad necesaria para realizarla y no la falta la voluntad para ello.

No se trata, pues, aquí de una verdadera incapacidad, pero sí de una deficiencia en el momento de la ejecución, deficiencia que no podrá superarse apelando a la buena actitud de rendimiento del escolar.

Al contrario, insistir valiéndose de expresiones tales como: “vamos, otra vez; has un esfuerzo” sólo conseguirán agravar la incapacidad de disponer de los propios “instrumentos” psíquicos y, por consiguiente, a empeorar la situación.

Cuando nos presenta un niño y nos dicen que es difícil de educar; no debe atribuirse a las cualidades negativas propias de los niños mal educados, sino a una relación social malograda.

Para emitir un juicio se debe examinar las prácticas educativas de su maestro, tiempo del conflicto e hipótesis, como prueba.

La más grande y extendida de las dificultades educativas es el trastorno de las relaciones entre el educador y el educando. Recuérdese cómo se alegran los niños cuando un adulto se sienta con ellos adaptándose a su mentalidad. El educador debe ayudar y comprender la situación del niño, si no se corre el gran peligro que el niño no encuentre por sí sólo salida al conflicto.

En cuanto a la naturaleza de la atención es evidente que podemos eliminar más o menos ciertos estímulos mientras concentramos conscientemente nuestra atención en otros. Obviamente, ejercemos cierto control sobre aquellos estímulos que llegan a ser el punto focal de nuestra percepción.

Sólo hay una clase de atención. Es determinada en ciertos casos por factores internos del individuo, mientras que en otros casos es determinada por la naturaleza de los estímulos presentadas a los sentidos. Entre las características de los estímulos figuran las siguientes: cambio de estímulo, movimiento, tamaño.

Hemos observado que podemos controlar en cierto grado lo que resulta el punto focal de la percepción. Consciente y deliberadamente prestarnos atención. Entre las características del perceptor que determinan su atención son: motivos, interés y valores entre otros factores internos.

El TDAH se contempla más como una disfunción ejecutiva que como un déficit de atención. En realidad, la falta de atención sería un aspecto colateral de un fallo general en el sistema ejecutivo. De hecho, Barkley señala que de los seis tipos de atención que están bien definidos sólo la atención sostenida es propia del TDAH. El problema no estriba en que no se pueda focalizar la atención hacia determinado acontecimiento o se pueda estar pendiente de diversos focos de interés, sino que el problema reside en la persistencia.

b) MODELO DE LA REGULACIÓN DEL ESTADO DE SERGEANT, OOSTERLAAN Y VAN DER MEERE

El modelo de la regulación del estado, desarrollado por Sergeant, Oosterlaan y Van der Meere (1999), proponen que para alcanzar cualquier objetivo se requiere “la activación y movilización de energía mental, con el fin de adecuar las energías cognitivas a las demandas y, de este modo, optimizar la respuesta” (p. 74). Es un concepto muy similar al de esfuerzo mental o motivación.

La regulación del estado se puede considerar como una función ejecutiva, dependiente del lóbulo frontal y sus conexiones con el sistema límbico. La hipótesis de la regulación del estado, acepta la disfunción ejecutiva como aspecto nuclear del TDAH; sin embargo, sustituye el déficit en el control inhibitorio por un déficit en la capacidad de regulación del esfuerzo y la motivación, que funcionan como mecanismos habilitadores o limitadores de las funciones ejecutivas. En las pruebas neuropsicológicas, el déficit en la regulación del estado se refleja en la alteración en el tiempo de reacción. Las respuestas están desajustadas, tanto por su lentitud como por su irregularidad. La presentación rápida de estímulos induce una sobreestimulación que, a su vez, origina respuestas rápidas, imprecisas e inadecuadas.

Es importante comprender, que la presentación lenta de estímulos induce un hipo activación y, en consecuencia, respuestas lentas, variables e ineficientes. Lo que se pone de manifiesto es, en realidad, una baja capacidad para generar el ajuste energético necesario para responder a las demandas del entorno. La relación entre los síntomas de TDAH y la variabilidad en el tiempo de respuesta, valorada mediante los test computarizados de ejecución continua, ha podido demostrarse en estudios, tanto con muestras clínicas, como con muestras poblacionales.

2.2.1.2 DEFINICIONES DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Narvarte (2008), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad se caracteriza por inatención para seguir una actividad representada por reglas, o bien para seguir un orden de trabajo, se le dificulta planificar y organizar una actividad.

Considera que el trastorno por déficit de atención suele presentarse sin hiperactividad, es menos común, se caracteriza por pasividad, lentitud, somnolencia falta de vitalidad y energía; él niño con este tipo de trastorno, tienen problemas para poder regular el estado de alerta y focalizar la atención, viven abstraídos, no presentan gran dificultad social, se puede ver una actitud aplacada, desconectada y hasta depresiva, influye en el bajo rendimiento académico. Asimismo, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia se caracteriza por la presencia del déficit atencional a temprana edad, puede desplegarse actitud negativa, desafiante y trastorno de conducta de base genética, en que se halla implicado diversos factores neuropsicológicos que provocan en el niño o la niña, además de alteraciones atencionales, impulsividad y sobreactividad motora. Se trata de un problema genético de falta de autocontrol con amplias repercusiones en su desarrollo, su capacidad de aprendizaje y su ajuste social. (p.48). Esta diferencia en los trastornos es déficit de atención está en que el niño o niña con hiperactividad es sumamente alterado, impulsivo, inquieto porque su anormalidad es natural (genético); ello explica lo difícil del tratamiento para modificar su comportamiento en el ámbito escolar.

Barkley (2006) propone la posibilidad de diagnóstico entre los dos y cinco años en niños inquietos, llorones e irritables, con trastorno de conducta alimentaria o de sueño y con problemas de aprendizaje. Si es que el diagnóstico es realizado por especialistas, permitirá que la familia y su medio social, el docente y el ambiente escolar sirvan de apoyo para ayudar al niño a adaptarse al estudio académico.

Efron (2015) el TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo más comunes en la infancia, que se prolonga a la edad adulta. La prevalencia en niños de edad escolar, según DSM-IV, se sitúa entre 3 y el 7%. Dada la alta probabilidad de contar con algún niño con estas características en el aula parece imprescindible una formación por parte del profesorado para conseguir un reconocimiento precoz, con una adecuación docente específica.

El docente capacitado en identificar los síntomas del TDAH en niños y niñas preescolares coordinará con un psicólogo o psiquiatra para corregir los problemas de conducta y aprendizaje.

2.2.1.3 CARACTERÍSTICAS DEL TDAH

Las características más habituales del TDAH son las siguientes:

Características del déficit de atención, muestran dificultades de concentración porque se distraen, parecen no escuchar, se descuidan, son desordenados no finaliza una actividad y lo cambian por otra, cuesta seguir instrucciones. También tiene dificultades de aprendizaje porque evitan y muestra desagrado ante tareas que requieran un esfuerzo mental sostenido, son olvidadizos, mala memoria para la aritmética y la lectoescritura.

Características de hiperactividad, muestran dinámica actividad motriz porque se mueven en exceso, inclusive en su asiento, correr, saltan y juegan sin control.

Características de la impulsividad, muestra dificultad para esperar su turno, para que se termine una pregunta y contestan precipitadamente, interrumpen la actividad de otros y crean conflictos. Las dificultades de aprendizaje se dan cuando terminan tareas rápido, confunden palabras y se comen sílabas en la lectura, reaccionan con rabietas y estallidos.

Estas actitudes y de los niños y niñas con TDAH les genera alta grado de frustración al no realizar sus tareas, rechazos de sus compañeros, poca capacidad de autocontrol, baja autoestima, ansiedad, depresión, entre otros.

2.2.1.4 DIMENSIONES DEL TDAH

Soutullo y Diez (2007), afirman que las dimensiones a trabajar en la variable déficit de atención e hiperactividad son las siguientes:

A. INATENCIÓN

La inatención se distinguen porque puede expresarse en forma de despistes, falta de atención a los detalles en el contexto escolar, familiar o social, sobre todo en actividades que requieren la participación de procesos cognitivos.

En el contexto escolar la inatención se muestra porque el niño o la niña con TDAH considera desagradable las tareas, a veces se niegan a realizarlo, no

finaliza las tareas, tampoco las organiza, evita tareas de exigencia mental sostenido, extravía a desdén objetos necesarios para solucionar una tarea.

En el contexto familiar consideran un esfuerzo tedioso las actividades domésticas, a veces se resisten, olvidan en que hacer de las actividades diarias, ni los organizan, no finalizan sus obligaciones.

En el contexto social, en los juegos son incapaces de seguir las normas son descuidados en sus actividades en las conversaciones parece no escuchar y cambian de un tema a otro sin culminar sin culminar el anterior.

B. HIPERACTIVIDAD

Se presenta rasgos característicos como movimiento constante. El niño puede estar corriendo, saltando y sin parar de moverse en situaciones en las que resulta inadecuado, a estos niños les cuesta realizar actividades tranquilas, aunque sean de ocio; suelen hablar mucho.

En los preescolares el diagnóstico ha de hacerse con cautela, dada la inestabilidad motriz esperable para dichas edades, pero los niños con déficit de atención están continuamente en movimiento, son incapaces de estar sentados oyendo un cuento.

Sin embargo, los niños promedio de 2-3 años pueden permanecer sentados al lado de un adulto mirando los grabados de un libro durante un rato.

- Mueve en exceso manos y pies, se mueve en su asiento.
- Corre o salta excesivamente en situaciones inapropiadas.
- Tiene problemas para quedarse quieto, jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- Actúa como impulsado por un motor. - Habla en exceso.

C. IMPULSIVIDAD

La impulsividad se manifiesta cuando el niño presenta dificultad para inhibir o frenar sus respuestas o reacciones inmediatas, por impaciencia, dificultad

para esperar el turno o interrumpir o interferir a otros hasta el punto de tener problemas en el ámbito escolar, social o familiar.

En el contexto escolar la imposibilidad se muestra porque el niño o la niña ocasiona problemas con los docentes, es irresponsable, oposicionista, perezoso, no espera su turno, precipita respuestas y bajo rendimiento de estudios. En el contexto familiar ocasiona problemas con sus padres, asimismo con sus hermanas, no colabora con las actividades del aseo de la casa y otras de carácter doméstico.

En el contexto social su comportamiento facilita aparición de accidentes, potencia actividades peligrosas, no mide sus consecuencias, en cuadro de una ... es severo cuando está en grupo, se inmiscuye e interrumpe en las actividades de otros.

2.2.1.5 CAUSAS DEL TDAH

El déficit de atención puede ser hereditario, por ello cualquiera que sea la causa, puede iniciarse sosteniendo que es un trastorno neurológico que parece comenzar muy temprano en la vida. Está demostrado que el factor genético que repercute en el déficit de atención es 7 veces más frecuente entre hermanos y 11 a 18 veces más frecuente en hermanos gemelos, a medida que el cerebro se está desarrollando.

Barkley (2006). Las causas más probables del TDAH son:

. Diferentes agentes que pueden dar lugar a lesiones cerebrales o anomalías en el desarrollo del cerebro, tales como traumatismo, enfermedades, exposición fetal al alcohol, al tabaco, o exposición, temprana a niveles elevados de plomo.

. Actividad disminuida en deferentes regiones cerebrales, especialmente en región orbito frontal del cerebro, que se cree la responsable de inhibir la conducta, mantener la atención, usar el auto control y hacer planes para el futuro.

. La herencia asociada a otras dificultades de tipos psicológico en el niño con el TDAH Cómo depresión, alcoholismo y problemas de conducta. Además, diversos estudios con gemelos, han llegado a determinar que la herencia explica entre 50% y el 92 % de las conductas de hiperactividad e impulsividad, dándole a los factores relacionados con el entorno (ciertas, plomo, embarazo,

complicaciones en el parto y estilo de vida familiar) un porcentaje solo el 1% y el 10% para explicar las conductas hiperactivas. Se ha considerado que hay una tendencia hereditaria a tener problemas en el desarrollo del corte frontal y del núcleo caudado del cerebro.

Entendiendo que el cerebro haya sufrido alguna lesión, el cual es heredado por el niño o la niña y también convive en un entorno con dificultades de tipo psicológico; entonces el cuadro completo reflejara síntomas del TDAH. La escuela con el apoyo de especialistas en neurosicología y neuropsicología en su estrategia preventiva los debe identificar y precozmente el grado de conducta del niño para personalizar su aprendizaje a futuro.

2.2.1.6 SÍNTOMAS DEL TDAH

El TDAH tiene muchos síntomas, al principio algunos síntomas pueden parecer comportamientos normales de un niño, pero el TDAH los empeora y hace que ocurran con mayor frecuencia.

Se pueden percibir los siguientes síntomas:

- Distraerse fácilmente y olvidarse las cosas con frecuencia.
- Cambiar rápidamente de una actividad a otra.
- Tener problemas para seguir instrucciones.
- Soñar despiertos/fantasear demasiado.
- Tener problemas para terminar cosas como la tarea y los quehaceres domésticos.
- Perder juguetes, libros, y útiles escolares con frecuencia.
- Estar muy inquietos y retorcerse mucho.
- Hablar sin parar e interrumpir a las personas.
- Corretear mucho.
- Tocar y jugar con todo lo que ven.
- Ser muy impacientes.
- Decir comentarios inadecuados.
- Tener problemas para controlar sus emociones.

2.2.1.7 EJERCICIOS PARA MODIFICAR EL TDAH EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

Los ejercicios ideales para modificar el déficit de atención en niños de nivel inicial son los siguientes:

- **Realizar rompecabezas**

Es una dinámica fácil de ejecutar y que además mantendrá a tu hijo concentrado y lo ayudará a desarrollar su inteligencia espacial: los rompecabezas, atraen la atención del niño desde principio a fin, puede ser que se levante un par de veces, pero luego regresará para terminar lo que en algún momento empezó. Los rompecabezas contribuirán a solucionar los problemas de atención y mejorar la memoria del niño.

- **Lectura de cuentos**

Las dinámicas más divertidas son las que mantienen la atención del niño, pero también es necesario el desarrollo de su capacidad de concentración para su día a día en el colegio, y leer un cuento tanto en el colegio como en casa es una buena alternativa. Es importante contribuir en esta tarea y después puedas hablar con él un poco sobre la historia.

- **Separar elementos**

Otra excelente dinámica es la separación de elementos, para ello se debe reunir una cantidad de objetos con características diferentes: color, tamaño y forma. La tarea que tiene el niño es la de agrupar y clasificar los objetos presentados según sus características comunes. Esto ayuda a que los niños presten atención a cada una de las características de los grupos de objetos y desarrollen su concentración, destreza y salud mental.

Estrategia de la resolución de problemas. Como la técnica de la tortuga (Snider, 2003) elaborada para desarrollar en el niño habilidades de auto control de situaciones conflictivas, proporcionándole medios para canalizar su ira. Se enseña al niño que cuando escuche la palabra "tortuga" tiene que replegar su cuerpo como si estuviese dentro de su caparazón, cerrar los ojos y respirar

profundamente. Se enseña al niño cómo tensar los músculos en la posición de tortuga, mantener la tensión unos segundos, y después relajar todo su cuerpo.

Entrenamiento en habilidades sociales: la deficiencia de respetar reglas y su impulsividad, dificultan las relaciones con sus iguales y suelen ser rechazados por sus compañeros. La escuela les ayuda a desarrollar una conducta más asertiva, entendiendo y respetando los sentimientos propios y los demás.

- **Laberinto**

Uno de los ejercicios para niños con déficit de atención para realizar es un laberinto con cuerdas que se enreden por distintas áreas del colegio y que conduzca a una bolsa de dulces o a un premio.

Al abandonar la cuerda o al distraerse, será penalizado con un caramelo menos.

2.2.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.2.2.1 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL

¿Cómo se concibió originalmente el aprendizaje significativo? ¿Qué significado le dio Ausubel? para él (2002, pág. 47):

Ausubel (2002) “El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos “par excellence” para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto como en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobre aprendizaje y a una frecuencia reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario u su sustancialidad (no literalidad)”. (p.47).

Ausubel (2002), en la educación aplicar el carácter significativo del aprendizaje y la retención basados en la recepción de ideas e información es todavía un proceso general que utiliza cualquier método de adquirir conocimientos, aún no es significativo. Para convertirse en un verdadero aprendizaje significativo en el campo educativo, formativo la construcción es planificada, orientada por el docente; donde lo recepcionado se eleva a metacognición, o sea la calidad y cantidad se transforma en nuevos conceptos que a la vez cambian la actitud del estudiante.

Ausubel (1976) Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento; centra la atención en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que requieren para este se produzca en sus resultados y consecuentemente en su evolución.

Ausubel (1976), la teoría del aprendizaje significativo planteó un modelo de enseñanza-aprendizaje en donde el estudiante va construyendo su conocimiento desde la forma hasta el contenido para después conceptualizar, o sea desde sus saberes previos hasta la evaluación en que descubre por sí mismo la capacidad de producir nuevos conocimientos.

2.2.2.2 DEFINICIONES DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Díaz (2003), manifiesta que el aprendizaje “es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (p. 48).

Díaz (2003), la premisa para la práctica del aprendizaje significativo está en la vinculación fundamental de las ideas previas (conocimientos validos), fuentes para procesar con los nuevos conocimientos, esta situación cualitativa se estaría produciendo en un medio de tipo consciente, no sólo de rutina académica, sino en una auténtica construcción de nuevos conceptos.

Ausubel (1983), sostuvo que el aprendizaje significativo “son los nuevos conocimientos que se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno” (p. 61). Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

Ausubel (1983), en el niño con problemas de aprendizaje por déficit de atención e hiperactividad también está el reto de modificar su capacidad cognitiva aplicando el enfoque y las estrategias del aprendizaje significativo dándole más énfasis de manera personalizada. La clave para adaptar al niño preescolar con TDAH, y modificar su conducta de inatención estaría en lograr el interés necesario para adquirir nuevos aprendizajes.

2.2.2.3 DIMENSIONES DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Según Cervantes (2013), menciona las siguientes dimensiones de aprendizaje significativo:

- a. Experiencias y conocimientos previos.** - Son las experiencias y conocimientos previos que les ocurren a los alumnos en su vida cotidiana y son aprendidos mediante la interacción con su entorno social.
- b. Nuevos conocimientos y experiencias.** - Son los nuevos saberes y experiencias que los alumnos aprenden en la escuela a través de diferentes estrategias de aprendizaje.
- c. Relación entre nuevos y antiguos conocimientos.** - Es el momento en el cual los alumnos relacionan sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos conocimientos y experiencias que aprenden en la escuela. Para ello tiene que responder preguntas que generan el conflicto cognitivo (momento en el cual se relaciona lo que el alumno ya sabe con el nuevo conocimiento que debe aprender), la metacognición (el ser conscientes de cómo aprende y qué le falta por aprender), la autoevaluación (qué otras estrategias puedo usar

para mejorar mi aprendizaje), la transferencia (relacionar su nuevo conocimiento con su vida cotidiana) (p. 51).

Las experiencias y conocimientos previos del estudiante son adquiridos en su medio social, pero al desarrollarse en el ambiente escolar se contacta con otras praxis e ideas generando nuevos conocimientos, este producto ha surgido por un proceso consciente de estudio -reflexión contradictoria- que vuelve a relacionarse con su vida y entorno, pero cualitativamente.

2.2.2.4 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En el aprendizaje significativo existen una serie de características tales como:

- Los nuevos conocimientos se incorporan a la estructura cognitiva del estudiante.
- El estudiante relaciona los nuevos conocimientos con sus saberes previos.
- El estudiante quiere aprender todo lo que se le presente porque lo considera valioso.

En las instituciones educativas actuales existen muchos docentes que programan actividades significativas, propiciando en sus estudiantes la motivación por aprender; pero también en la actualidad hay docentes que promueven aprendizajes memorísticos, lo que ocasiona que el estudiante solo aprenda para el examen y luego se olvide de todo lo aprendido.

2.2.2.5 TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La evolución del estudiante puede estar relacionado en cuanto a la maduración mental en haber avanzado por grados o niveles respecto a su capacidad cognitiva. Se considera su maduración en el sentido que haya completado su constructo de lo sensorial a lo racional. Los aprendizajes por representaciones de objeto, eventos, conceptos (de cualquier significado) es todavía formal o de la apariencia; éstos para ser significativos deben ser conocimientos lógicos.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones

conceptos y de proposiciones.

a) Aprendizaje de representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel (1983), dice que “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (p. 46).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

b) Aprendizaje de Conceptos

Para Ausubel (1983), los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (p. 61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto

cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

c) Aprendizaje de proposiciones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

2.2.2.6 VENTAJAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Gómez (2006), el aprendizaje significativo tiene valor de cambio, porque se reconstruyen los esquemas cognitivos de quien aprende y supone producción y aplicación de ese conocimiento para quien lo construye. Cuando aprendemos significadamente, la información que hemos asimilado se retiene por más tiempo; por el contrario, si el aprendizaje es mecánico,

nuestra única posibilidad de uso es reproductiva y en un corto periodo de tiempo (lo que ocurre ante un examen y al día siguiente se olvida).

Gómez (2006), la ventaja del aprendizaje significativo frente a un aprendizaje que sólo es válido para afrontar situaciones coyunturales está en que al surgir un nuevo conocimiento éste quedará en el subconsciente, estará codificado permanentemente y resurgirá actualizado ante nuevos problemas.

Ballester (2008), utilizar como referente para el trabajo diario del aula del aprendizaje significativo produce satisfacción en el profesorado que encuentra en este referente una forma de trabajar la heterogeneidad desde las distintas disciplinas. ¿Por qué es provechoso este enfoque para los educadores? Porque observan una respuesta positiva en sus estudiantes; porque éstos centran su atención en el trabajo y en lo que aprenden; porque se reducen problemas derivados de la propia materia; porque atiende a la diversidad de intereses y orígenes de los estudiantes; porque logra el aprendizaje de todos optimizando el rendimiento escolar y los resultados de aprendizaje y en ese proceso, favorece un papel docente orientador y consultor de las actividades que propone a ese alumnado para que desarrolle su aprendizaje.

Ballester (2008), la ventaja de este enfoque es que se construye en una herramienta eficaz del desempeño docente activo, siendo un nuevo rol de verdadero mediador que facilita a los estudiantes la tarea de autoconstrucción de su aprendizaje, sintiéndose los principales actores confiados al nuevo papel del maestro.

Y también proporciona pautas concretas de acción en el aula que orientan lo que tienen que saber y saber hacer el profesorado que pretenda en sus estudiantes un aprendizaje significativo.

Las ventajas que produce el aprendizaje significativo son las siguientes:

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.

- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

2.2.2.7 FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Hernández (2002), refiere que las fases del aprendizaje significativo son los siguientes:

a) Fase inicial de aprendizaje

- El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual.
- El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.
- La información aprendida es concreta no abstracta y vincula al contexto específico.
- Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.

b) Fase intermedia de aprendizaje

- El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.
- Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.

c) Fase terminal del aprendizaje

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados.
- Funcionar con mayor autonomía.
- Las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc. (p. 54)

Las fases para el aprendizaje significativo atraviesan un proceso Inter vinculado, son como círculos abiertos pero continuos, el aprendiz podría quedarse en una de las tres fases y no evolucionar; entonces cualquier desfase impediría culminar un lógico constructo cognitivo. Tres fases interrelacionadas que surgen desde los saberes previos y las nuevas informaciones, éstos son abstraídos y reflexionados para culminar integrándose y con capacidad propia el estudiante tendrá un producto para experimentar ante la realidad.

2.2.2.8 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Torre (2012), refiere que “el aprendizaje significativo requiere que la persona relacione los nuevos conceptos con los conocimientos y las proposiciones relevantes que ya conoce” (p. 39). Es decir, que el aprendizaje significativo no sería posible sin la existencia de estrategias de aprendizaje, ya que las instituciones educativas están presentes entre los recursos que un estudiante debe manejar para aprender mejor.

Camacho (2013), sostiene que “una estrategia de aprendizaje implica un procedimiento que conlleva determinados pasos, la realización u operación de ciertas técnicas aprendidas y el uso consciente de habilidades adquiridas” (p. 178).

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

- **Aprendizaje significativo.** - Es el resultado de las interacciones de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo.
- **Aprendizaje.** - Es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación.
- **Atención:** Concentración de la mente en algo. Constituye un proceso psicofisiológico que dispone al individuo a la selección y focalización de determinados estímulos e informaciones de su campo perceptivo. Protege al individuo de la confusión y sobre carga mental, le orienta y dirige su conducta. Puede ser provocada por motivos internos del sujeto o por la organización objetiva de los componentes del campo perceptivo.
- **Capacidad.** - Puede entenderse como la habilidad para ejecutar algo satisfactoriamente. Se refiere a un potencial o a la aptitud que las personas presentan, de manera permanente, para realizar eficazmente determinadas acciones y, en el caso de la escuela, para acceder a nuevos aprendizajes. Implica poder, aptitud, práctica, pero es un concepto estático.
- **Conducta:** Es la manifestación del comportamiento, es decir, lo que hacemos. Nuestra conducta puede analizarse desde una óptica psicológica, desde la reflexión ética o en un sentido específico (por ejemplo, la conducta de los consumidores). Por otra parte, el concepto de conducta es también aplicable a los animales y la etología es la disciplina que se ocupa de esta cuestión.
- **Déficit de atención:** Es la ausencia, carencia o insuficiencia de las actividades de orientación, selección y mantenimiento de la atención, así como la

deficiencia del control y de su participación con otros procesos psicológicos, con sus consecuencias específicas.

- **Déficit:** Falta o escasez de algo que se juzga necesario.

- **Destreza.** - Es una competencia específica que utiliza o puede utilizar un estudiante para aprender, cuyo componente principal también es cognitivo. Al igual que la capacidad expresa el potencial o aptitud que posee una persona para realizar acciones específicas de manera flexible, eficaz y con sentido.

- **Hiperactividad:** Es un trastorno de la conducta que se caracteriza por una actividad motora excesiva o inapropiada generalmente sin propósito definido, es tener dificultad para acabar tareas ya empezadas frecuentando conductas disruptivas y de carácter destructivo.

CAPÍTULO III : PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 TABLAS Y GRÁFICAS ESTADÍSTICAS

RESULTADOS DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Tabla 2. *Puntaje total de la ficha de observación de déficit de atención e hiperactividad*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|----------------|----------------|-----------|--------------|
| Alto | 55 - 72 | 4 | 20 |
| Medio | 37 - 54 | 4 | 20 |
| Bajo | 18 - 36 | 12 | 60 |
| Total | | 20 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

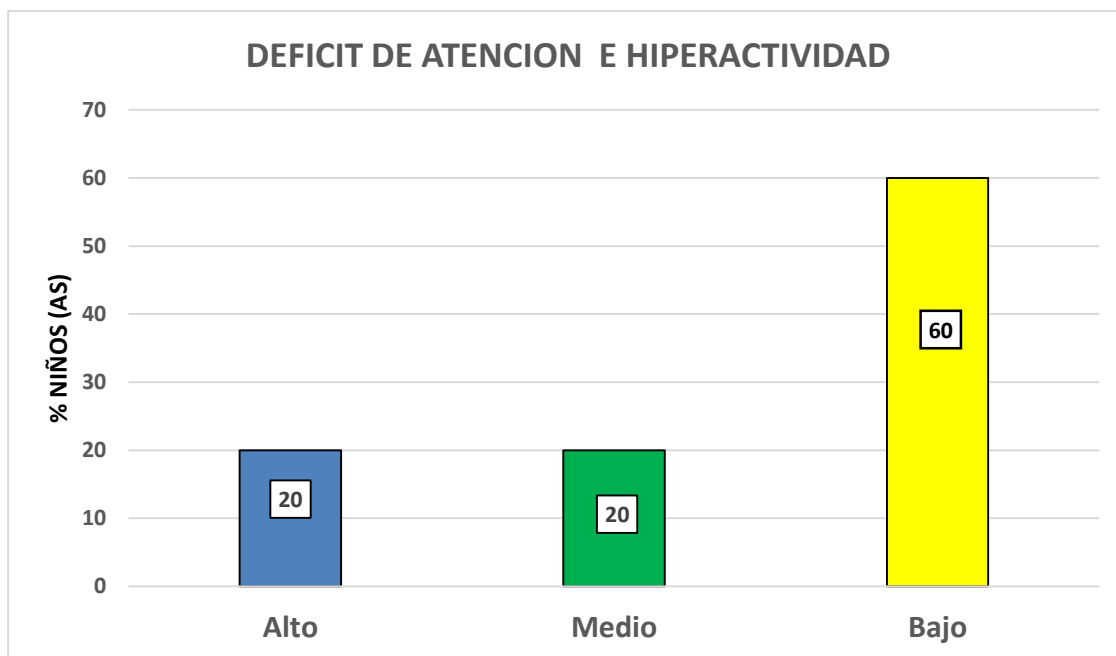


Gráfico 1. Puntaje total de la ficha de observación de déficit de atención e hiperactividad

En el gráfico 1, se observa que el 20 % de niños(as) de 3 años del nivel inicial tienen un nivel alto, el 20 % un nivel medio y el 60 % un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de niños(as) presentan un nivel bajo como puntaje total en la ficha de observación de déficit de atención e hiperactividad.

Tabla 3. *Dimensión inatención*

| Niveles | Puntaje | Fi | F% |
|----------------|----------------|-----------|--------------|
| Alto | 28 - 36 | 1 | 5 |
| Medio | 19 - 27 | 7 | 35 |
| Bajo | 9 - 18 | 12 | 60 |
| Total | | 20 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

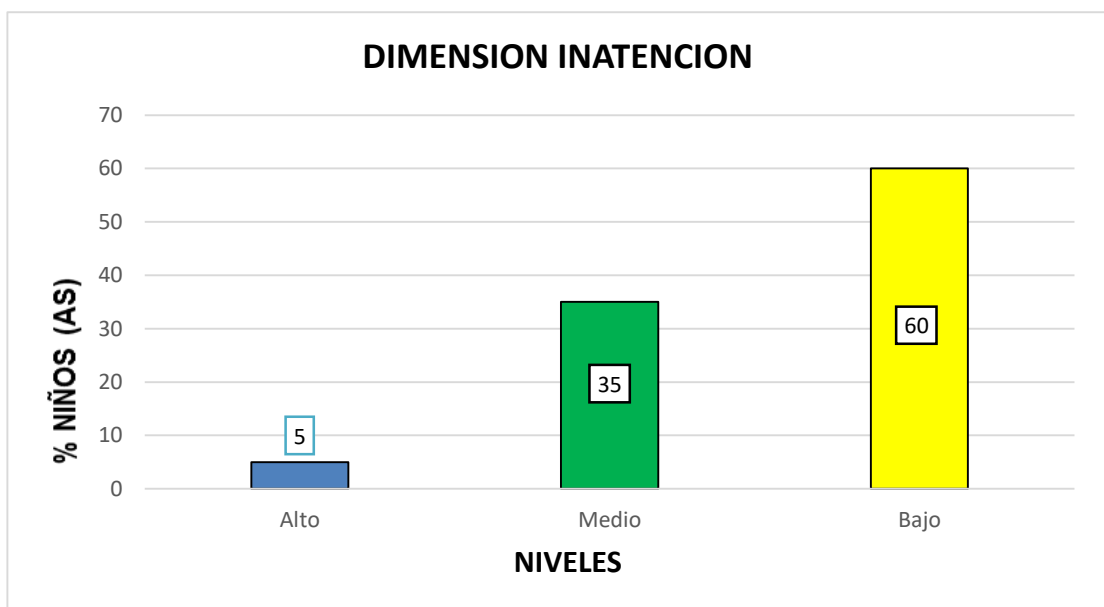


Gráfico 2. Dimensión inatención

En el gráfico 2, se observa que el 5 % de niños(as) de 3 años del nivel inicial tienen un nivel alto, el 35 % un nivel medio y el 60 % un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de niños(as) presentan un nivel bajo en la ficha de observación de déficit de atención e hiperactividad en su dimensión inatención.

Tabla 4. *Dimensión hiperactividad*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Alto | 19 - 24 | 5 | 25 |
| Medio | 13 - 18 | 3 | 15 |
| Bajo | 6 - 12 | 12 | 60 |
| Total | | 20 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

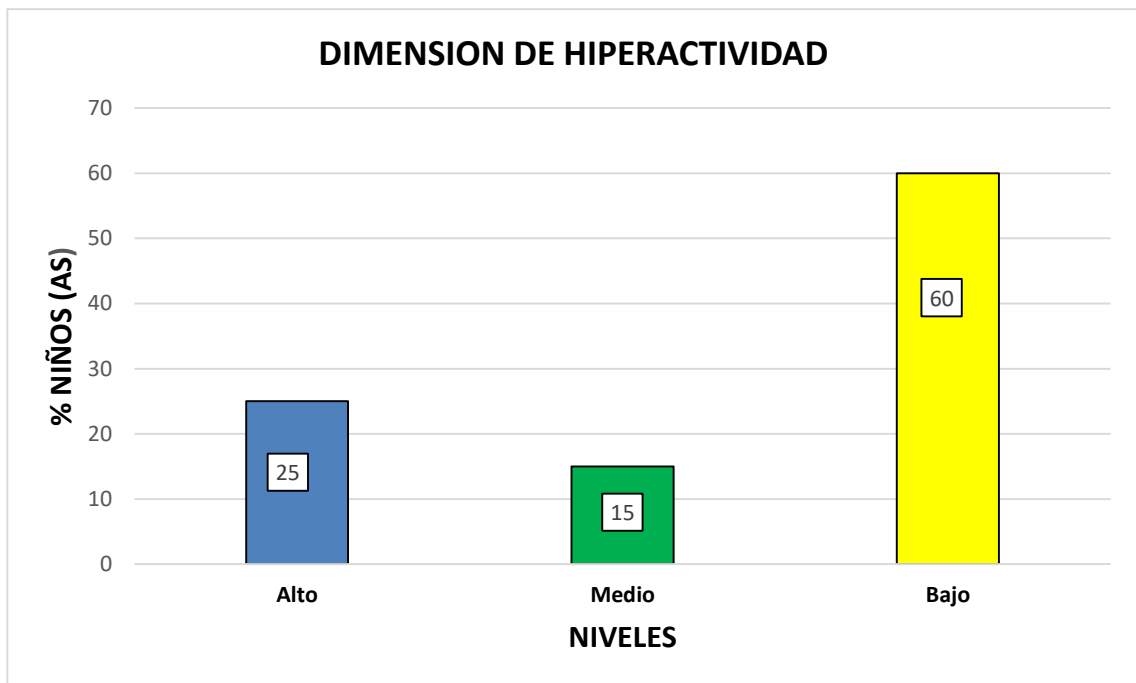


Gráfico 3. Dimensión hiperactividad

En el gráfico 3, se observa que el 25 % de niños(as) de 3 años del nivel inicial tienen un nivel alto y un nivel medio 15 % y el 60% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de niños(as) presentan un nivel bajo en la ficha de observación de déficit de atención e hiperactividad en su dimensión hiperactividad.

Tabla 5. *Dimensión impulsividad*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|----------------|----------------|-----------|--------------|
| Alto | 10 – 12 | 4 | 20 |
| Medio | 7 – 9 | 1 | 5 |
| Bajo | 3 – 6 | 15 | 75 |
| Total | | 20 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

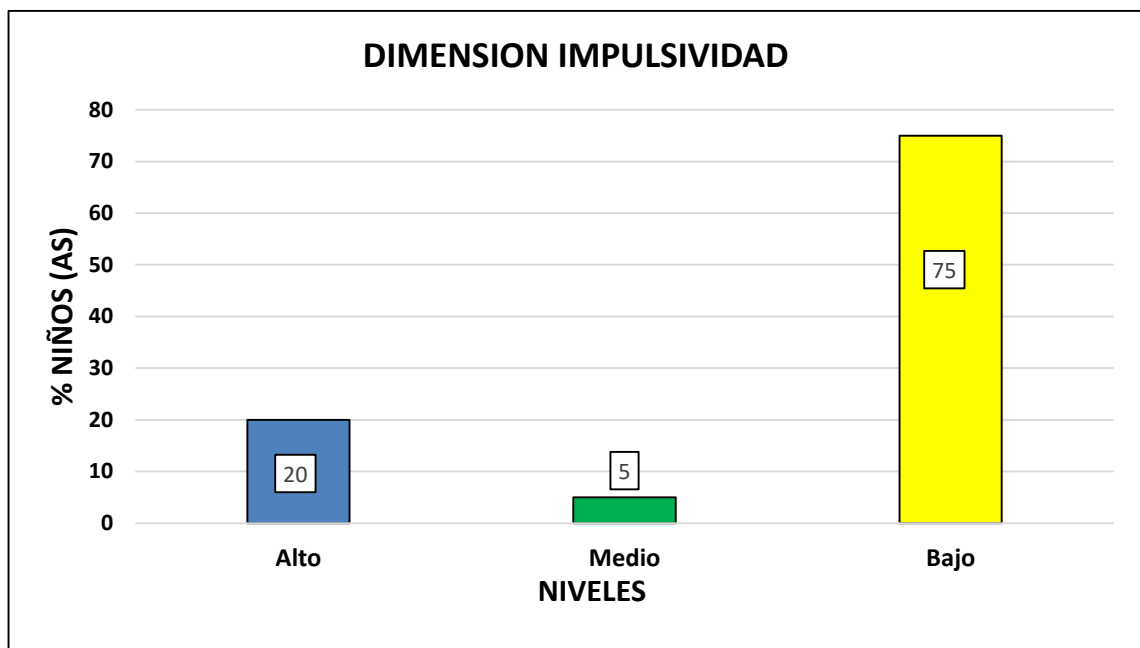


Gráfico 4. *Dimensión impulsividad*

En el gráfico 4, se observa que el 20 % de niños(as) de 3 años del nivel inicial tienen un nivel alto, el 5 % un nivel medio y el 75% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de niños(as) presentan un nivel bajo en la ficha de observación de déficit de atención e hiperactividad en su dimensión impulsividad.

RESULTADOS DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Tabla 6. Puntaje total de la ficha de observación de aprendizaje significativo

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Alto | 29 - 36 | 13 | 65 |
| Medio | 21 - 28 | 5 | 25 |
| Bajo | 12 - 20 | 2 | 1 |
| Total | | 20 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

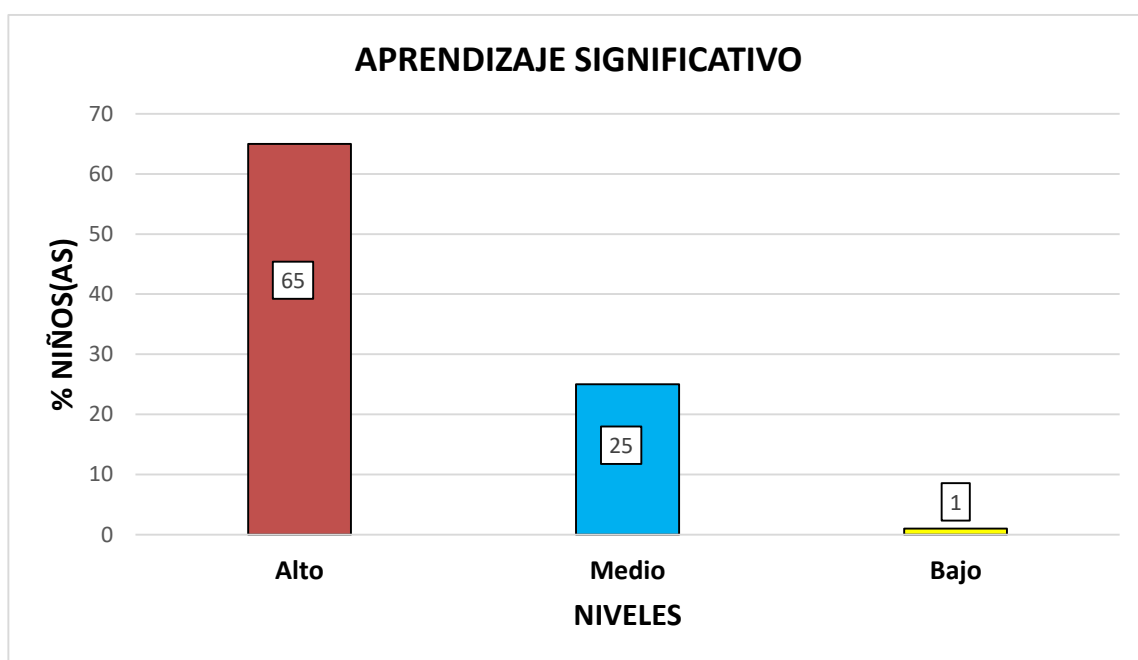


Gráfico 5. Puntaje total de la ficha de observación de aprendizaje significativo

En el gráfico 5, se observa que el 65 % de niños(as) de 3 años del nivel inicial tienen un nivel alto, el 25 % un nivel medio y el 1 % un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de niños(as) presentan un nivel alto como puntaje total en la ficha de observación de aprendizaje significativo.

Tabla 7. Dimensión experiencias previas

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Alto | 10 - 12 | 13 | 65 |
| Medio | 7 - 9 | 3 | 15 |
| Bajo | 4 - 6 | 4 | 20 |
| Total | | 20 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

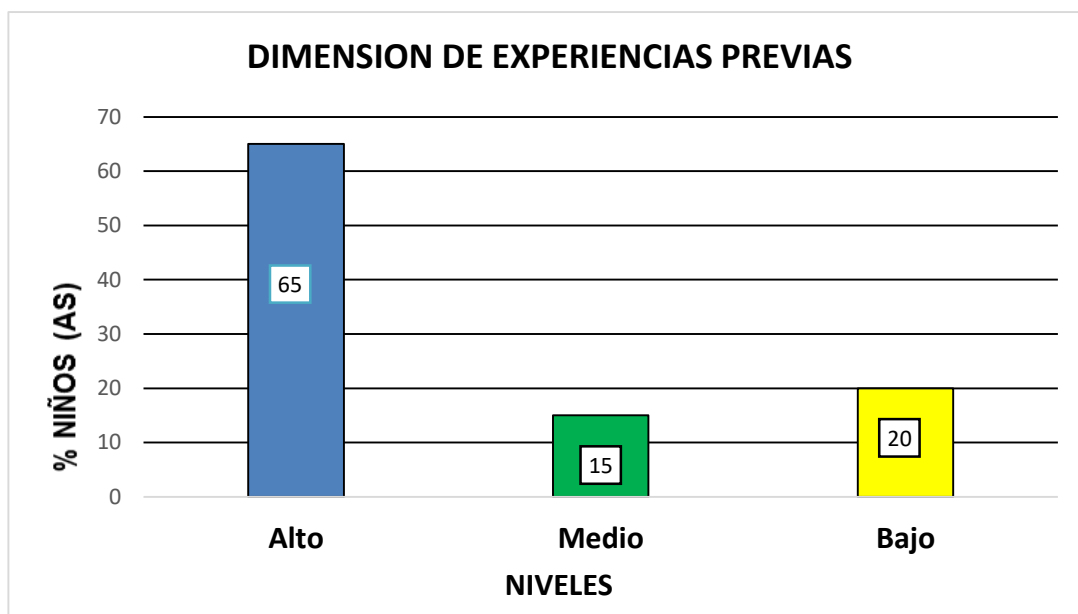


Gráfico 6. Dimensión experiencias previas

En el gráfico 6, se observa que el 65 % de niños(as) de 3 años del nivel inicial tienen un nivel alto, el 15 % un nivel medio y un 20 % nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de niños(as) presentan un nivel alto en la ficha de observación de aprendizaje significativo en su dimensión experiencias previas.

Tabla 8. *Dimensión nuevos conocimientos*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Alto | 10 - 12 | 13 | 65 |
| Medio | 7 - 9 | 6 | 30 |
| Bajo | 4 - 6 | 1 | 5 |
| Total | | 20 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

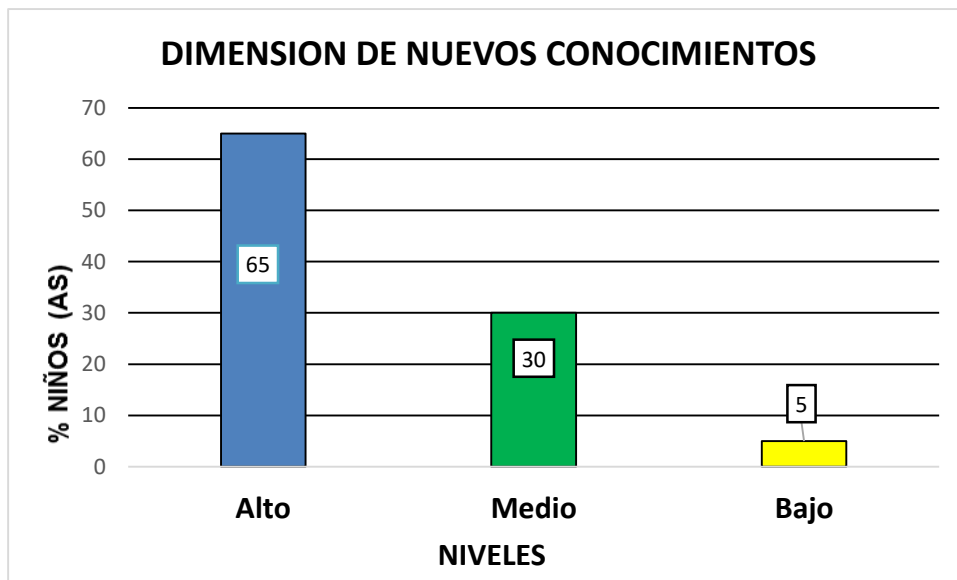


Gráfico 7. *Dimensión nuevos conocimientos*

En el gráfico 7, se observa que el 65 % de niños(as) de 3 años del nivel inicial tienen un nivel alto, el 30 % un nivel medio y el 5 % un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de niños(as) presentan un nivel alto en la ficha de observación de aprendizaje significativo en su dimensión nuevos conocimientos.

Tabla 9. Dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos

| Niveles | Puntaje | Fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Alto | 10 - 12 | 13 | 65 |
| Medio | 7 - 9 | 6 | 30 |
| Bajo | 4 - 6 | 1 | 5 |
| Total | | 20 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

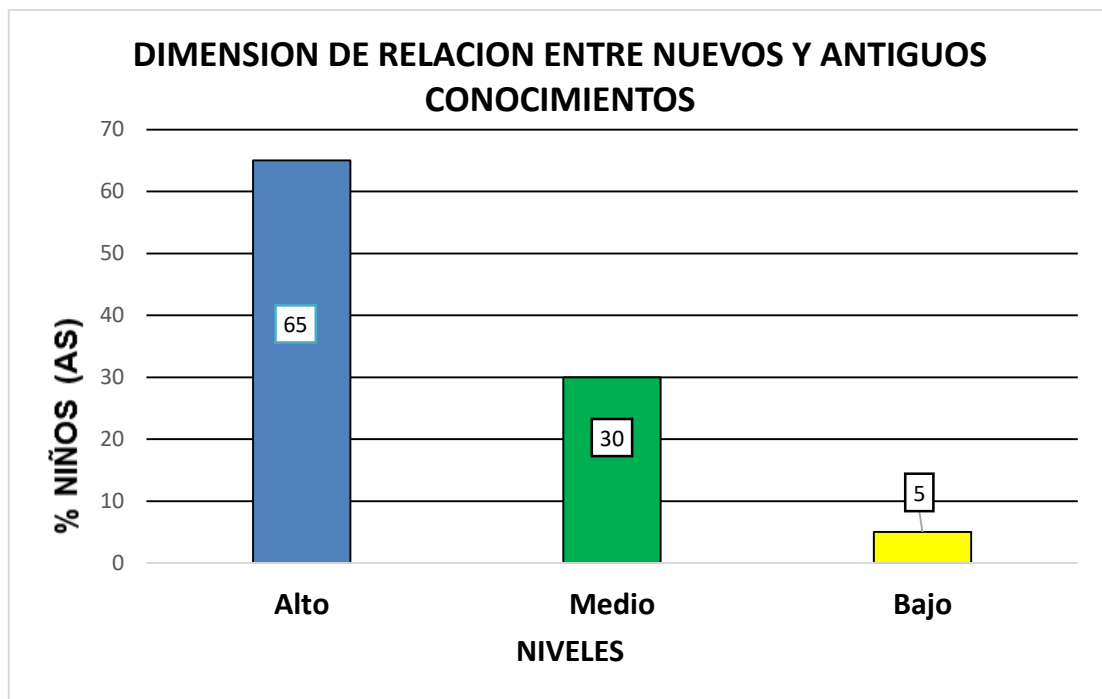


Gráfico 8. Dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos

En el gráfico 8, se observa que el 65 % de niños(as) de 3 años del nivel inicial tienen un nivel alto, el 30 % un nivel medio y el 5 % un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de niños(as) presentan un nivel alto en la ficha de observación de aprendizaje significativo en su dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos.

3.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

a) Hipótesis General

Ho No existe relación inversa entre el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

H₁ Existe relación inversa entre el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

Tabla 10. *Tabla de correlación entre el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños de 3 años*

| | | | Déficit de atención e hiperactividad | Aprendizaje significativo |
|----------|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Rho de | Déficit de atención e hiperactividad | Coefficiente de correlación | 1,000 | -,555** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,005 |
| | | N | 20 | 20 |
| Spearman | Aprendizaje significativo | Coefficiente de correlación | -,555** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,005 | . |
| | | N | 20 | 20 |

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

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 10, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada negativa, estadísticamente inversa ($r_s = -0,555$, p valor = $0,005 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años.

b) Hipótesis Específica 1

H₀ No existe relación inversa entre la inatención y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

H₁ Existe relación inversa entre la inatención y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas

Tabla 11. *Tabla de correlación entre la inatención y el aprendizaje significativo de los niños de 3 años*

| | | Inatención | Aprendizaje significativo |
|-----------------|---------------------------|------------|---------------------------|
| Rho de Spearman | | 1,000 | -,450* |
| | Inatención | . | ,027 |
| | | 20 | 20 |
| | | -,450* | 1,000 |
| | Aprendizaje significativo | ,027 | . |
| | | 20 | 20 |

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 11, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada negativa, estadísticamente inversa ($r_s = -0,450$, p valor = $0,027 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre la inatención y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años.

c) Hipótesis Específica 2

H₀ No existe relación inversa entre la hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas.

H₁ Existe relación inversa entre la hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas

Tabla 12. *Tabla de correlación entre la hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños de 3 años*

| | | | Hiperactividad | Aprendizaje significativo |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------|---------------------------|
| Rho de Spearman | Hiperactividad | Coeficiente de correlación | 1,000 | -,614** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,001 |
| | | N | 20 | 20 |
| Aprendizaje significativo | Aprendizaje significativo | Coeficiente de correlación | -,614** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 | . |
| | | N | 20 | 20 |

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

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 12, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada negativa, estadísticamente inversa ($r_s = -0,614$, p valor = $0,001 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre la hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años.

d) Hipótesis Específica 3

H₀ No existe relación inversa entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas

H₁ Existe relación inversa entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas

Tabla 13. *Tabla de correlación entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los niños de 3 años*

| | | | Impulsividad | Aprendizaje significativo |
|----------|---------------------------|-----------------------------|--------------|---------------------------|
| Rho de | Impulsividad | Coefficiente de correlación | 1,000 | -,436* |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,033 |
| | | N | 20 | 20 |
| Spearman | Aprendizaje significativo | Coefficiente de correlación | -,436* | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,033 | . |
| | | N | 20 | 20 |

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 13, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada negativa, estadísticamente inversa ($r_s = -0,436$, p valor = $0,033 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años.

CONCLUSIONES

- Primera.-** Existe relación inversa entre el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas ,el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,555$ con un $p_valor = 0,005 < 0,05$; donde el nivel de percepción de los niños(as) de 3 años de la ficha de observación de déficit de atención está en un nivel bajo con un 60 % y en la ficha de observación de aprendizaje significativo está en un nivel alto con un 65 %.
- Segunda.-** Existe relación inversa entre la inatención y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas, el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,450$ con un $p_valor = 0,027 < 0,05$; donde el nivel de percepción de los niños(as) de 3 años de la ficha de observación de déficit de atención está en un nivel bajo con un 60 % en su dimensión inatención.
- Tercera.-** Existe relación inversa entre la hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde , Maynas ; el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,614$ con un $p_valor = 0,001 < 0,05$; donde el nivel de percepción de los niños(as) de 3 años de la ficha de observación de déficit de atención está en un nivel bajo con un 60 % en su dimensión hiperactividad.
- Cuarta.-** Existe relación inversa entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde Maynas, el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,436$ con un $p_valor = 0,033 < 0,05$; donde el nivel de percepción de los niños(as) de 3 años de la ficha de observación de déficit de atención está en un nivel bajo con un 75 % en su dimensión impulsividad.

RECOMENDACIONES

- Primera.-** La Institución Educativa Inicial N° 949 Copal Urco Santa Clotilde, Maynas ”, debe programar seminarios, talleres entre otros con personal especializado en la hiperactividad con el propósito de proporcionar al docente las técnicas y herramientas necesarias con la finalidad de que el niño progresivamente logre obtener un buen aprendizaje.
- Segunda.-** A los padres de familia deben de reflexionar sobre las prácticas de crianzas, ya que puede que estas no sean las más efectivas cuando se trata de disciplinar y manejar el comportamiento del niño con hiperactividad y ayudarlos a que su aprendizaje mejore.
- Tercera.-** El Director de la institución debe programar charlas y talleres para padres de familia sobre temas de déficit de atención e hiperactividad, que le permita conocer las características de niños con problemas hiperactivos y contribuya a mejorar el desarrollo integral de su hijo(a).
- Cuarta.-** Los docentes deben capacitarse, llevar cursos, ejecutar diferentes herramientas y técnicas para poder lograr que los niños con hiperactividad logren progresivamente un aprendizaje significativo.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Aranibar, A. (2012). *Déficit de atención con o sin hiperactividad en alumnos del nivel primario de una Institución Educativa de Ventanilla*. Callao: San Ignacio de Loyola.
- Aranibar, 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*. 2° Edición. México D.F.: Trillas.
- Barkley, R. (1997). *Attention deficit hyperactivity disorders: a handbook for diagnosis and treatment*. 3 edition. New York: Guilford Press.
- Camacho, R. (2013). *El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México D.F.: ST
- Carrasco, B. (2011). *Estrategias de aprendizaje* Madrid: Rialp.
- Castro, M. (2010). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración*. 3ª.Edición. Caracas: Uypal.
- Cervantes, G. (2013). *El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Delgado, G. y Palma, D. (2010). *La integración de un niño con déficit de atención con hiperactividad a un aula regular*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Díaz, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Colombia: McGraw Hill.

- González, L. (2014). *Efectividad de un plan de ejercicios psicomotrices en el equilibrio y praxia global, en niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad atendidos en el hospital psiquiátrico infantil, Dr. Juan N. Navarro, 2013*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- 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.
- 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.
- Lorenzo, G., Díaz, M., Ramírez, Y. y Cabrera, P. (2013). *Motricidad fina en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Matanzas: Universidad Ciencias Médicas de Matanzas.
- Montañés F. (2008). *Sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): Algunos creen que hay que elegir entre fármacos o psicoterapia, cuando lo normal es combinarlos*. México D.F.: Diario médico (Psiquiatría.com).
- Montañez, M. (2014). *Programa de intervención en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y familia*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Narvarte, M. (2008). *Soluciones Pedagógicas para el T.D.A/H. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Argentina: LESA.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Déficit de atención*. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/pdf/modulo1.pdf>
- Sergeant, J., Oosterlaan, J. y Van der Meere, J. (1999). *Information processing and energetic factors in attention-deficit/hyperactivity disorder*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Soutullo, C. y Diez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Madrid. España: Editorial Médica Panamericana.
- 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.
- Torre, J. (2012). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Valdizán, J. e Izagueri-Gracia, A. (2009). *Trastornos por déficit de atención / hiperactividad en adultos*. Madrid: Revista de Neurología.

A N E X O S

Anexo 1
MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS NIÑOS(AS) DE 3 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 949 COPAL URCO SANTA CLOTILDE MAYNAS LORETO, AÑO 2019.

| PROBLEMAS | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | METODOLOGÍA |
|---|--|--|---|--|
| <p>Problema General:</p> <p>¿Cómo se relaciona el déficit de atención e hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 949 COPAL URCO SANTA CLOTILDE MAYNAS LORETO, AÑO 2019?</p> | <p>Objetivo General:</p> <p>Establecer la relación del déficit de atención e hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 949 COPAL URCO SANTA CLOTILDE MAYNAS LORETO, AÑO 2019.</p> | <p>Hipótesis General:</p> <p>Existe relación inversa entre el déficit de atención e hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 949 COPAL URCO SANTA CLOTILDE MAYNAS LORETO, AÑO 2019.</p> | <p>Variable Relacional 1 (X):</p> <p>Déficit de atención e hiperactividad</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en completar las tareas. - Entusiasmo y pobres resultados. - Tiempo de atención corto. - Dificultad para seguir instrucciones. - Mucha actividad pero pocos resultados. - Fácilmente distraído. - Inquietud. - Hablar excesivamente. - Excesivos desplazamientos. - Inquietud motora. - Dificultad de permanecer sentado. - Actuar antes de pensar. - Dificultad en grupo - Comportamientos inapropiados. | <p>Diseño de investigación:</p> <p>No experimental, transversal</p> <p>Tipo de Investigación:</p> <p>Básica</p> <p>Nivel de Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descriptivo - Correlacional <p>Método:</p> <p>Hipotético - Deductivo</p> <p>Población:</p> <p>La población de estudio estuvo constituida por 24 niños(as) de 3 años (Sala Azul) de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 949 COPAL URCO SANTA CLOTILDE MAYNAS LORETO, AÑO 2019.</p> <p>Muestra:</p> <p>La muestra es igual a la población de estudio. N = n.</p> <p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de observación del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. - Ficha de observación de aprendizaje significativo. |
| <p>Problemas Específicos:</p> <p>¿Cómo se relaciona la inatención con el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE?</p> <p>¿Cómo se relaciona la hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE?</p> <p>¿Cómo se relaciona la impulsividad con el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE?</p> | <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Determinar la relación de la inatención con el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE.</p> <p>Determinar la relación de la hiperactividad con el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE.</p> <p>Determinar la relación de la impulsividad con el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE.</p> | <p>Hipótesis Específicas:</p> <p>Existe relación inversa entre la inatención y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE.</p> <p>Existe relación inversa entre la hiperactividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE.</p> <p>Existe relación inversa entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los niños(as) de 3 años de la Institución Educativa “N° 949 COPAL URCO”, distrito de SANTA CLOTILDE.</p> | <p>Variable Relacional 2 (Y):</p> <p>Aprendizaje significativo</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias - Conocimientos previos - Nuevas experiencias - Nuevos conocimientos - Integración - Nuevo sistema de integración | |

Anexo 2
INSTRUMENTOS

**FICHA DE OBSERVACIÓN DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E
HIPERACTIVIDAD**

Nombre del niño:.....

Edad:

Fecha:

Evaluada:

Instrucciones:

Por favor, seleccione con una “X”, los criterios que usted considere que el niño(a) presenta.

| Nº | ÍTEMS | Nunca | Algunas Veces | Frecuentemente | Siempre |
|---------------------------|--|--------------|----------------------|-----------------------|----------------|
| I. INATENCIÓN | | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 1 | No pone atención a los detalles y comete errores por descuido en sus tareas. | | | | |
| 2 | Tiene dificultades para mantener la atención en las tareas y en los juegos. | | | | |
| 3 | No parece escuchar lo que se le dice. | | | | |
| 4 | No sigue instrucciones o no termina las tareas en la escuela o en la casa, a pesar de comprender las órdenes | | | | |
| 5 | Tiene dificultades para organizar sus actividades | | | | |
| 6 | Evita hacer tareas o cosas que le demanden esfuerzo | | | | |
| 7 | Pierde sus útiles o las cosas necesarias para hacer sus actividades | | | | |
| 8 | Se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes | | | | |
| 9 | Olvidadizo en las actividades de la vida diaria. | | | | |
| II. HIPERACTIVIDAD | | Nunca | Algunas Veces | Frecuentemente | Siempre |

| | | | | | |
|--------------------------|--|--------------|----------------------|-----------------------|----------------|
| 10 | Molesta moviendo las manos y los pies mientras está sentado. | | | | |
| 11 | Se levanta del sitio en la clase o en otras situaciones donde debe estar sentado. | | | | |
| 12 | Correteo y trepa en situaciones inadecuadas. | | | | |
| 13 | Tiene dificultades para relajarse o practicar juegos donde deba permanecer quieto. | | | | |
| 14 | Está permanentemente en marcha, como si tuviera un motor por dentro. | | | | |
| 15 | Habla demasiado. | | | | |
| III. IMPULSIVIDAD | | Nunca | Algunas Veces | Frecuentemente | Siempre |
| 16 | Contesta o actúa antes de que se le terminen de formular las preguntas. | | | | |
| 17 | Tiene dificultades para hacer filas o esperar turnos en los juegos. | | | | |
| 18 | Interrumpe las conversaciones o los juegos de los demás. | | | | |

FICHA DE OBSERVACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nombre del niño(a):

Edad:

Fecha:

Evaluador(a):.....

Instrucciones:

Por favor, seleccione con una “X”, los criterios que usted considere que el niño(a) presenta.

| Nº | ÍTEMS | Nunca | A veces | Siempre |
|--|---|--------------|----------------|----------------|
| DIMENSIÓN 1: EXPERIENCIAS PREVIAS | | (1) | (2) | (3) |
| 1. | Responde preguntas sobre sus experiencias previas al iniciar la clase. | | | |
| 2. | Participa en dinámicas para responder sobre sus experiencias previas. | | | |
| 3. | Responde preguntas sobre sus conocimientos previos al iniciar la clase. | | | |
| 4. | Participa en dinámicas para responder sobre sus conocimientos previos. | | | |
| DIMENSIÓN 2: NUEVOS CONOCIMIENTOS | | Nunca | A veces | Siempre |
| 5. | Aprende nuevas experiencias que le permiten realizar trabajos individuales (esquemalizaciones, exposiciones, etc.). | | | |
| 6. | Aprende nuevas experiencias que le permitan realizar trabajos en equipo. | | | |
| 7. | Aplica estrategias para aprender nuevos conocimientos. | | | |
| 8. | Comprende con facilidad los nuevos conocimientos brindados en clase. | | | |

| DIMENSIÓN 3: RELACIÓN ENTRE NUEVOS Y ANTIGUOS CONOCIMIENTOS | | Nunca | A veces | Siempre |
|--|--|--------------|----------------|----------------|
| 9. | Responde a preguntas para relacionar sus conocimientos previos o anteriores con el nuevo conocimiento. | | | |
| 10. | Responde preguntas para saber lo nuevo que ha aprendido. | | | |
| 11. | Realiza actividades en el aula para utilizar lo aprendido y solucionar problemas de su vida cotidiana. | | | |
| 12. | Considera lo aprendido como útil e importante. | | | |

FICHA DE OBSERVACIÓN DE DEFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Aula 3 AÑOS

| Nº | Nombres | ÍTEMS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|-----------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 1 | Alumno 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | Alumno 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 |
| 3 | Alumno 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | Alumno 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 |
| 5 | Alumno 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 6 | Alumno 6 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 7 | Alumno 7 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | Alumno 8 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 9 | Alumno 9 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 10 | Alumno 10 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 11 | Alumno 11 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12 | Alumno 12 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | Alumno 13 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | Alumno 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 15 | Alumno 15 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | Alumno 16 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 17 | Alumno 17 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 18 | Alumno 18 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 19 | Alumno 19 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 20 | Alumno 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |

| TOTAL | DIMENSIONES | | |
|-------|-------------|----|----|
| | D1 | D2 | D3 |
| 27 | 12 | 11 | 4 |
| 45 | 16 | 20 | 9 |
| 33 | 16 | 11 | 6 |
| 57 | 26 | 21 | 10 |
| 41 | 24 | 12 | 5 |
| 31 | 16 | 11 | 4 |
| 41 | 21 | 14 | 6 |
| 55 | 25 | 19 | 11 |
| 63 | 27 | 24 | 12 |
| 65 | 32 | 22 | 11 |
| 29 | 16 | 7 | 6 |
| 20 | 11 | 6 | 3 |
| 40 | 19 | 15 | 6 |
| 24 | 11 | 8 | 5 |
| 21 | 12 | 6 | 3 |
| 26 | 13 | 8 | 5 |
| 35 | 15 | 14 | 6 |
| 20 | 11 | 6 | 3 |
| 36 | 22 | 10 | 4 |
| 28 | 16 | 7 | 5 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 0.84 | 1.00 | 0.69 | 0.73 | 1.14 | 0.79 | 0.47 | 0.68 | 0.96 | 1.04 | 1.33 | 1.36 | 1.57 | 1.47 | 0.87 | 0.84 | 1.15 | 1.25 |
| VARIANZA DE LOS ÍTEMS | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 18.18 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SUMATORIA DE LA VARIANZA DE LOS ÍTEMS | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| |
|------------------------|
| 195.5 |
| VAR. DE LA SUMA |

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$K = 18$$

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

$$K - 1 = 17$$

$$\sum S_i^2 = 18.18$$

$$S_T^2 = 195.5$$

$$\alpha = 0.96$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

FICHA DE OBSERVACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

3 AÑOS

| Nº | Nombres | ÍTEMS | | | | | | | | | | | |
|----|-----------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | Alumno 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 2 | Alumno 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 3 | Alumno 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 4 | Alumno 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 5 | Alumno 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 6 | Alumno 6 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 7 | Alumno 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | Alumno 8 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 | Alumno 9 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 10 | Alumno 10 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 11 | Alumno 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 12 | Alumno 12 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 13 | Alumno 13 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 14 | Alumno 14 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 15 | Alumno 15 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 16 | Alumno 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 17 | Alumno 17 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 18 | Alumno 18 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 19 | Alumno 19 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 20 | Alumno 20 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 0.45 | 0.46 | 0.34 | 0.67 | 0.37 | 0.26 | 0.59 | 0.47 | 0.36 | 0.41 | 0.46 | 0.37 |
| VARIANZA DE LOS ÍTEMS | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 5.21 | | | | | | | | | | | |
| SUMATORIA DE LA VARIANZA DE LOS ÍTEMS | | | | | | | | | | | |

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

- K : Número de ítems
- $\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems
- S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem
- α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$K = 12$

$K - 1 = 11$

$\sum s_i^2 = 5.21$

$S_T^2 = 29.61$

$\alpha = 0.90$

| TOTAL | DIMENSIONES | | |
|-------|-------------|----|----|
| | D1 | D2 | D3 |
| 32 | 12 | 10 | 10 |
| 30 | 11 | 9 | 10 |
| 33 | 11 | 11 | 11 |
| 20 | 6 | 7 | 7 |
| 21 | 7 | 7 | 7 |
| 32 | 10 | 11 | 11 |
| 36 | 12 | 12 | 12 |
| 21 | 6 | 7 | 8 |
| 27 | 10 | 8 | 9 |
| 20 | 6 | 6 | 8 |
| 36 | 12 | 12 | 12 |
| 34 | 12 | 11 | 11 |
| 31 | 10 | 11 | 10 |
| 30 | 9 | 11 | 10 |
| 33 | 11 | 11 | 11 |
| 29 | 8 | 11 | 10 |
| 25 | 10 | 8 | 7 |
| 22 | 6 | 10 | 6 |
| 32 | 11 | 10 | 11 |
| 33 | 10 | 12 | 11 |

| |
|-----------------|
| 29.61 |
| VAR. DE LA SUMA |