



FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS:

**DÉFICIT DE ATENCIÓN Y SU RELACIÓN CON EL
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ALUMNOS DE 4TO Y
5TO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA N° 20795 “CARMEN
ALTO”- CAÑETE, AÑO 2016.**

PRESENTADO POR:

FRANCIA BENAVENTE, MARÍA AUGUSTA

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

LIMA - PERÚ

2017

DEDICATORIA

A mis familia por su apoyo incondicional, y por su comprensión para poder cumplir con mis objetivos trazados,.

AGRADECIMIENTO

A mi alma mater la Universidad Alas Peruanas, a su plana docente por los consejos y enseñanzas impartidas en el aula.

RESUMEN

En el presente estudio se plantea como problema general: ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016?; para lo cual tiene como objetivo general: Establecer la relación entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

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 66 estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria, la muestra es de tipo probabilística estratificada aplicación de fórmula estadística con un total de 56 alumnos.

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la observación, como instrumentos se aplicaron un test para determinar síntomas de déficit de atención y un cuestionario de aprendizaje significativo, aplicando la escala de Likert.

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 $r_s = -0,470$, la cual nos muestra una correlación moderada negativa, con un $p_valor = 0,000 < 0,05$. Se concluye que existe relación inversa entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

Palabras Claves: Déficit de atención, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The present study poses as a general problem: ¿What is the relationship between attention deficit and significant learning of 4th and 5th grade students in Public Education Institution No. 20795 "Carmen Alto" - Cañete , Year 2016?; For which it has as general objective: To establish the relationship between the attention deficit and the significant learning of students in 4th and 5th grade secondary education.

The study is framed within a non-experimental cross-sectional design, basic type, correlational descriptive level, hypothetical deductive method; The population was made up of 66 students in 4th and 5th grade secondary education, the sample is a probabilistic type stratified application of statistical formula with a total of 56 students.

For the data collection, observation was used as a technique, as instruments were applied a test to determine symptoms of attention deficit and a questionnaire of significant learning, applying the Likert scale.

The statistical treatment was carried out through the elaboration of the tables of frequency distribution, bar graph and the analysis and interpretation of the results. For the validation, the Spearman correlation coefficient was applied, with a value of $r_s = -0,470$, which shows a moderate negative correlation, with a $p_value = 0,000 < 0,05$. We conclude that there is an inverse relationship between the attention deficit and the significant learning of students in 4th and 5th grade secondary education.

Key Words: Attention deficit, significant learning.

ÍNDICE

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	11
1.1. Descripción de la Realidad Problemática	11
1.2. Delimitación de la Investigación	13
1.2.1. Delimitación Social	13
1.2.2. Delimitación Temporal	14
1.2.3. Delimitación Espacial	14
1.3. Problemas de Investigación	14
1.3.1. Problema Principal	14
1.3.2. Problemas Específicos	14
1.4. Objetivos de la Investigación	15
1.4.1. Objetivo General	15
1.4.2. Objetivos Específicos	15
1.5. Hipótesis de la Investigación	15
1.5.1. Hipótesis General	16
1.5.2. Hipótesis Específicas	16
1.5.3. Identificación y clasificación de variables e indicadores	18
1.6. Diseño de la Investigación	20
1.6.1. Tipo de Investigación	21
1.6.2. Nivel de Investigación	21
1.6.3. Método	21

1.7.	Población y Muestra de la Investigación	21
1.7.1.	Población	21
1.7.2.	Muestra	22
1.8.	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	24
1.8.1.	Técnicas	24
1.8.2.	Instrumentos	25
1.9.	Justificación e Importancia de la Investigación	27
1.9.1.	Justificación Teórica	27
1.9.2.	Justificación Práctica	28
1.9.3.	Justificación Social	28
1.9.4.	Justificación Legal	29
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO		31
2.1.	Antecedentes de la Investigación	31
2.1.1.	Estudios Previos	31
2.1.2.	Tesis Nacionales	32
2.1.3.	Tesis Internacionales	34
2.2.	Bases Teóricas	36
2.2.1.	Déficit de atención	36
2.2.2.	Aprendizaje significativo	48
2.3.	Definición de Términos Básicos	58
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		60
3.1.	Tablas y Gráficas Estadísticas	60
3.2.	Contrastación de Hipótesis	70
CONCLUSIONES		75
RECOMENDACIONES		77

FUENTES DE INFORMACIÓN	79
ANEXOS	83
1. Matriz de Consistencia	
2. Instrumentos	
3. Base de datos de los Instrumentos	

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación titulado “Déficit de atención y su relación con el aprendizaje significativo de los alumnos de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” - Cañete, año 2016”; es un tema de gran interés, ya que es una de las alteraciones psiquiátricas más diagnosticadas en la infancia y la adolescencia.

El trastorno por déficit de atención es un síndrome conductual que afecta a las personas de manera neurológica, esta enfermedad se caracteriza por una distracción en los niños que va desde moderada a grave, cierta impulsividad a la hora de realizar tareas, dificultad en concentrarse en una sola actividad y una conducta hiperactiva,

El TDA es un problema frecuente, muy notorio en algunos alumnos que al momento de adquirir nuevos conocimientos no les interesa aprender y prefieren realizar otras actividades demostrando agresividad y enojo por las tareas asignadas. Este trastorno está íntimamente relacionado con una falta de capacidad para prestar atención, la cual se encuentra ligada a las lesiones en el cerebro, cabe resaltar que el TDA puede coincidir con varios trastornos que potencializa la dificultades de estos pacientes, entre estos problemas asociados se tienen: trastorno de aprendizaje, de conducta, ansiedad, depresión, desorden afectivo bipolar.

Considerando al déficit de atención como un trastorno complicado, surge la necesidad de investigar esta problemática y su relación con el 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 y la contrastación de las hipótesis planteadas.

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 en los diferentes ámbitos.

El déficit de a atención tanto en niños como en adultos es el trastorno que se ha diagnosticado con más frecuencia en los últimos 30 años. Constituyendo un gran problema tanto para los padres como para los profesores. El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad y el interés que se tiene por conocer con mayor

profundidad hace que cada vez sean más frecuentes las investigaciones que se realizan sobre el mismo en diferentes grupos de edades.

En el contexto internacional, el Trastorno por Déficit Atencional es una de las problemáticas más prevalentes hoy en día en la población infantil. La Asociación Americana de Psiquiatría considera que entre un 3% y 7% de los niños en edad escolar presentan el trastorno (Barkley, 2009).

De otro lado, entre el 30% y el 50% de jóvenes desde los 12-14 años presenta trastornos de conducta, la mitad o más ya tiene una historia amplia de fracaso escolar, y en la adolescencia entre el 25% y 35% mantiene conductas antisociales y cerca del 60% ha repetido curso o requiere ayuda importante en sus estudios.

A nivel nacional, es alta la frecuencia del Trastorno del Déficit de la Atención con Hiperactividad (TDAH) con un 34%; en la consulta de Psiquiatría Infantil del Instituto de Salud del Niño, las variaciones en su prevalencia en diversas partes del mundo y su frecuente asociación con otras enfermedades, además de la influencia que tiene sobre el rendimiento escolar y el funcionamiento social, motivaron la realización de la presente investigación. (ISN, 2010).

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

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 Pública N° 20795 “Carmen Alto”, Cañete, el problema de trastorno por déficit de atención se encuentra en algunos estudiantes que a la hora de adquirir nuevos conocimientos no prestan atención en clases, tienen dificultad para mantener la atención en trabajos que se le asignan, no acostumbran a seguir las instrucciones que se le dan, a menudo parece como que no escuchan cuando se les habla, tienen dificultad para organizar sus tareas y actividades, no recuerdan devolver las cosas cuando las prestan, no miden el peligro, arrancan las hojas de las tareas que le colocan para evitar hacerlas, pierden los útiles a menudo, como por ejemplo lápices, libros, se acostumbran a que todo se lo repitan, mienten para justificar sus actos, llaman la atención de cualquier forma como hablando cuando no le toca, los cuadernos los tachan de dibujos, en los juegos no esperan el turno sino que todo es a la brava.

Muchos de los docentes no están capacitados para estas problemáticas que se presentan en la institución, ya que la falta de atención y la indisciplina se da en el momento que el alumno comienza a tener distractores ya que el docente no implementa estrategias que logren captar su atención y al mismo tiempo sean dinámicas, puesto que la indisciplina se podría decir que tiene un factor principal en este caso, porque el alumno busca mecanismos de cómo evadir. La falta de recursos que el docente puede tener en el momento de dinamizar su clase, ya que si hablamos de alumnos que tengan algún déficit de atención debe tener una estrategia diferente a la hora de implementar su clase, lo cual haría que no se fomente la indisciplina en el aula ya que tendrían distracción lo cual no permitiría el desarrollo normal de su clase.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. DELIMITACIÓN SOCIAL

El grupo social de estudio ha sido abarcado por los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” - Cañete.

1.2.2. DELIMITACIÓN TEMPORAL

El presente estudio ha sido comprendido en el período de marzo a diciembre del año 2016.

1.2.3. DELIMITACIÓN ESPACIAL

Ha sido desarrollada específicamente en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto”, ubicado Calle Alfonso Ugarte - Carmen Alto, distrito de Nuevo Imperial, provincia de Cañete, Región Lima. La dirección está a cargo de la Lic. Esteban Quispe De la Cruz, pertenece a la UGEL N° 08.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.3.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016?

1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

Problema Específico 1:

¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete?

Problema Específico 2:

¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete?

Problema Específico 3:

¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete?

Problema Específico 4:

¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete?

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

Establecer la relación entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**Objetivo Específico 1:**

Determinar la relación entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Objetivo Específico 2:

Identificar la relación entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Objetivo Específico 3:

Precisar la relación entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Objetivo Específico 4:

Analizar la relación entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

1.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL**

Existe relación inversa entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016.

1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS**Hipótesis Específica 1:**

Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Hipótesis Específica 2:

Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Hipótesis Específica 3:

Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Hipótesis Específica 4:

Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

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	
<p>Variable Relacional 1 (X):</p> <p>Déficit de atención</p>	<p>Es una patología psiquiátrica muy frecuente durante el periodo escolar, afectando el funcionamiento académico, social y laboral de quien lo padece.</p>	Inatención y distracción	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades - Dificultad para las tareas. - Distraerse - Apatía 	1, 6 2 3, 4 5, 7	7	<p style="text-align: center;">ORDINAL</p> <p>Escala de Likert:</p> <p>Nada..... 1</p> <p>Poco..... 2</p> <p>Más o menos.... 3</p> <p>Mucho..... 4</p> <p>Niveles:</p> <p>Alto 97 - 128</p> <p>Medio 65 – 96</p> <p>Bajo 32 – 64</p>
		Impulso	<ul style="list-style-type: none"> - Frustración. - Actúa sin pensar. - Desorganizado. - Planear - Colaboración - Problemas - Interrumpe conversaciones 	8 9 10 11 12, 13, 14 15 16	9	
		Problemas de actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Agitado e inquieto. - Saltar, correr y trepar. - Somnolencia. - No cumple tareas. - Liderazgo - Aprende y actúa 	17, 18 19, 20, 21 22 23 25 24, 26	10	
		Atención	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de atención - Interrumpe constantemente. - Molestoso - Comportamientos negativos 	27 28 29 30, 31, 32	6	

<u>Variable Relacional</u> <u>2 (Y):</u> Aprendizaje significativo	Son nuevos conocimientos que se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.	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

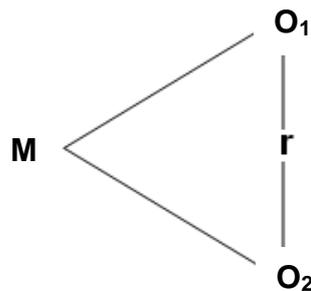
1.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

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

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.

El enfoque de la investigación es cuantitativo, se centra más en el conteo y clasificación de características y en la construcción de modelos estadísticos y cifras para explicar lo que se observa.

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

El método utilizado en la presente investigación es: Hipotético – Deductivo. Sabino (2013) nos dice que “es el procedimiento o camino que sigue el investigador para hacer de su actividad una práctica científica” (p. 151)

1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1. POBLACIÓN

Según Tamayo y Tamayo (2008), “la población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población posee una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p.114).

La población de estudio estuvo constituida por 66 estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, durante el año 2016. Tal como se detalla a continuación:

Tabla 2. *Distribución de la población de estudiantes*

Educación secundaria	Secciones		Población
	A	B	
4to Grado	19	19	38
5to Grado	28	-	28
	Total		66

Fuente: I.E.P. N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, 2016.

1.7.2. MUESTRA

La muestra es de tipo probabilística estratificada, ya que se ha determinado mediante la aplicación de la fórmula estadística, dando como resultado un total de 56 estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

De acuerdo a Hernández, et al (2014), afirman que la muestra probabilística:

Son esenciales en los diseños de investigación transeccional, tanto descriptivos como correlacionales - causales donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. Estas variables se miden y se analizan con pruebas estadísticas en una muestra, donde se presupone que ésta es probabilística y todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos (p. 177).

Fórmula estadística:

Para obtener el tamaño de la muestra se aplicó la fórmula establecida por Arkin y Colton (1981), la cual se describe a continuación:

$$n = \frac{Z^2 \cdot N (p \cdot q)}{E^2 (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n = Tamaño muestral

Z² = Nivel

p y q = Probabilidades de éxito y fracaso (valor = 50%)

N = Población

E² = Error seleccionado

En nuestro estudio, para el cálculo de la muestra tenemos lo siguiente:

Z² = 1,96 (95%)

p y q = 0,5 (valor=50%)

N = 66

E² = 0,05(5%)

Por tanto:

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot (66) (0,5 \cdot 0,5)}{(0,05)^2 (65) + (1,96)^2 (0,5 \cdot 0,5)} = \frac{3,8416 \times 16,5}{0,1625 + 0,9604} = \frac{63,386}{1,1229}$$

n = 56.45 n = 56

Siendo el factor de afección igual a:

$$f = \frac{n}{N}$$

$$f = \frac{56}{66} = 0,848$$

Tabla 3. *Distribución de la muestra de estudiantes*

Educación secundaria	Secciones		Muestra
	A	B	
4to Grado	16	16	32
5to Grado	24	-	24
	Total		56

Fuente: Elaboración propia.

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 y la encuesta.

Observación.-

Sánchez (2012), nos dice que “la observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración” (p. 101). Esta recogida de información implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros).

Encuesta.-

Carrasco (2009), lo define como “una técnica de investigación social por excelencia, debido a su utilidad, versatilidad, sencillez y objetividad de los datos que con ellos se obtiene” (p. 314). Las preguntas se confeccionan teniendo en cuenta los indicadores encontrados en el cuadro de operacionalización de las variables.

1.8.2. INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados en el presente estudio son el test y el cuestionario.

Test.-

Tamayo y Tamayo (2008), señalan que “es un instrumento que tiene como objeto lograr información sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona (inteligencia, interés, actitudes, aptitudes, rendimiento, memoria, manipulación, etc.)” (p. 132) A través de preguntas, actividades, manipulaciones, etc., que son observadas y evaluadas por el investigador.

Test de déficit de atención: Dirigido a los estudiantes, se formularon 32 ítems, para que respondan en un tiempo de 15 minutos como mínimo y 20 minutos como máximo, las preguntas son de tipo cerradas (Escala de Likert), donde se les explica las instrucciones de cómo debe ser llenado el cuestionario.

FICHA TÉCNICA

Técnica: Observación

Instrumento: Test para determinar síntomas de déficit de atención

Autor: Instituto de Psicología del Suroriente. Atlanta (Estados Unidos) 1987.

Adaptado por: Br. José Miguel Ramos Quispe (UCV)

Año: 2016

Monitoreo: Validez mediante el juicio de expertos y la confiabilidad con el método Alfa de Crombach

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación secundaria.

Forma de Administración: Individual

Dimensiones:

El cuestionario está dividido en 4 dimensiones:

Inatención y distracción: Se formulan 7 preguntas (Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

Impulso: Se formulan 9 preguntas (ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

Problemas de actividad: Se formulan 10 preguntas (ítems 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)

Atención: Se formulan 6 preguntas (ítems 27, 28, 29, 30, 31, 32).

Calificación (Escala de Likert):

Nada..... 1
Poco..... 2
Más o menos..... 3
Mucho..... 4

Niveles:

Alto 97 - 128
Medio 65 - 96
Bajo 32 - 64

Cuestionario.-

Tamayo y Tamayo (2008), señalan que “el cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite, además, aislar ciertos problemas que nos interesan principalmente; reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio” (p. 124).

Cuestionario de aprendizaje significativo: Dirigido a los estudiantes, se formularon 12 ítems, para que respondan en un tiempo de 10 minutos, las preguntas son de tipo cerradas (Escala de Likert), donde se les explica las instrucciones de cómo debe ser llenado el cuestionario.

FICHA TÉCNICA

Técnica: Encuesta

Instrumento: Cuestionario de aprendizaje significativo

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

Año: 2013

Tiempo: 10 minutos.

Validez: Sometido a juicio de expertos por tres especialistas.

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

Ámbito: Niños de educación primaria y secundaria.

Forma de Administración: Individual

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:

Alto 29 - 36

Medio 21 - 28

Bajo 12 - 20

1.9. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

1.9.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

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 estudiantes en su vida escolar.

La investigación ha permitido confrontar teorías de diferentes autores como la Teoría del Modo Explicativo del TDA de Barkley y la Teoría del Trastorno de Déficit de Atención según Bronowski para la variable déficit de atención y la teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel para la variable aprendizaje significativo, como principales referentes en esta línea de investigación.

1.9.2. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA

Se justifica en la práctica, porque nos permite dar solución al problema que fue el motivo de la investigación. En el desempeño académico, los estudiantes tienden a cometer errores por descuido, suelen pasar de una tarea a otra mayormente tienen dificultades en mantener la atención en algo, lo que da lugar a que no terminen sus tareas o realicen mal las instrucciones del docente.

Por ello, es importante la necesidad que el docente detecte en los primeros años de estudios al estudiante con problemas de déficit de atención; para que en su adolescencia y adultez no tengan problemas con su comportamiento; así mismo es importante inducir al niño y/o joven a confiar en sí mismo y hacerle comprender la importancia de prestar atención para la mejorara de sus trabajos personales.

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 y el aprendizaje significativo que puedan estar afectando el desarrollo integral de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

Uno de los posibles problemas que se presentan dentro del medio educativo, son los diversos enfrentamientos o rivalidades que se pueden dar dentro de un salón de clases entre profesor-alumno, en donde resalta, el “alumno problema” (inquieto, incontrolable, distraído, etc.), que en muchas situaciones es tratado erróneamente tanto por padres de familia como por profesores. Algunos de estos alumnos se les rechaza de acuerdo a sus diversos comportamientos que sobrepasan el límite de tolerancia en cualquier sentido, y los maestros en ocasiones, no se encuentran totalmente informados o capacitados acerca de diversos trastornos de conducta que se presentan en diferentes etapas del alumno.

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

Tirado, Salirrosas, Armas y Asenjo (2012), desarrollaron el artículo titulado “Algunos factores relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad escolar del distrito de Trujillo”. Trujillo. Se tuvo como objetivo determinar los factores familiares y biológicos relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en escolares del distrito de Trujillo. Se realizó un estudio transversal. La muestra estuvo conformada por 390 niños. Se aplicó un test diagnóstico a padres y maestros, además de investigarse los factores familiares y biológicos. Resultados: La frecuencia del TDAH fue del 9,74%, con predominio en el sexo masculino (63,2%) y en el grupo etario entre 8 y 10 años (39,5%). El TDAH tipo mixto fue el más frecuente. Los antecedentes psiquiátricos en la familia relacionados fueron hiperactividad, trastorno bipolar y esquizofrenia. Los factores biológicos relacionados fueron: amenaza de aborto (23%), tabaquismo (7,8%), prematuridad (13,2%), bajo peso al nacer (18,4%) y asfixia (23,6%). Conclusiones: Los factores familiares

relacionados con el TDAH fueron los antecedentes psiquiátricos, y los biológicos fueron amenaza de aborto, tabaquismo, prematuridad, bajo peso al nacer y asfixia.

León, Jiménez y Restrepo (2010), desarrollaron el artículo titulado “El trastorno por déficit de atención en el sector educativo oficial de Armenia”, Colombia. A partir de estudios de caso y la descripción de los resultados, se presenta la prevalencia del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, en estudiantes de primaria del sector oficial de Armenia Quindío – Colombia. A partir de una muestra de 354 estudiantes reportados por los docentes con sospecha de este trastorno, se aplicaron pruebas estandarizadas y aprobadas por la comunidad científica neurológica internacional, dirigidas a padres, docentes y estudiantes, para identificar el TDA-H y los subtipos. Conclusiones: Un equipo interdisciplinar de docentes, psicólogos, médicos especializados en órganos de los sentidos y neuropediatra debe realiza la evaluación de estudiantes con posibles problemas de trastorno de déficit de atención, con o sin hiperactividad, para lograr precisar la problemática diferenciada y lograr encontrar soluciones apropiadas. La prevalencia de TDA-H en estudiantes de la educación básica primaria de 1º a 5º en el Municipio de Armenia es de 3,89%, que corresponde a un poco más de la mitad de las estadísticas de estudios internacionales que afirman que este trastorno se encuentra entre el 1% y el 7% en la población infantil.

2.1.2. TESIS NACIONALES

Bazán (2013), desarrolló la tesis titulada “Las estrategias de prevención educativa y el transtorno por déficit de la atención con hiperactividad en niños del distrito de Paramonga 2011”, Lima. Tuvo como objetivo demostrar que las estrategias educativas de Detección y Manejo del TDAH en niños de 6 años a 8 años de edad; mejoran el pronóstico de evolución de este trastorno. La investigación es de diseño pre-experimental, de comparación estática; es decir hace uso de un grupo experimental (E) que recibe el tratamiento y un grupo de control

(C) que no recibe el tratamiento. Este programa fue aplicado en dos aulas de treinta y dos niños cada una, entre 6 a 8 años de edad, diagnosticados con DTAH, que estudiaban el primer grado de la educación primaria de una institución educativa particular, en dos años consecutivos, en el distrito de Paramonga. Conclusiones: Por lo evidenciado, en la presente investigación de grupo de casos comparativos se concluye la bondad de la intervención activa en aula en los primeros años escolares; con la entrega a los profesores, de conocimientos básicos y especializados, pero lo suficientemente necesarios y útiles en el manejo de los niños(as) con TDAH.

Aranibar (2012), desarrolló la tesis titulada “Déficit de atención con o sin hiperactividad en alumnos del nivel primario de una Institución Educativa de Ventanilla”, Callao. Tuvo como objetivo conocer las características del Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, (TDAH). La muestra fue intencional y estuvo constituida por los alumnos del nivel primario de ambos sexos del primer al sexto grado, de una Institución educativa de Ventanilla con edades entre 6 y 14 años y que evidenciaban características del TDAH. El instrumento utilizado fue el cuestionario de Conners creada por Keith Conners en (1969). Resultados: Se encontró que el trastorno por déficit de atención TDAH se presentaba con mayor frecuencia en varones, entre los 6 a 7 años, mientras que en las mujeres se halló una leve sospecha. Conclusiones: Los maestros manifiestan un conocimiento moderado sobre el trastorno de déficit de atención. Se confirmó que el trastorno de déficit de atención es de mayor incidencia en varones que en mujeres de la misma edad.

Flores y Montenegro (2010), desarrolló la tesis titulada “Factores de riesgo biológicos asociados a niños con trastorno por déficit de atención”, Lima. Tuvo como objetivo identificar los factores de riesgos biológicos asociados al TDAH en niños de 6 a 12 años. El tipo de investigación utilizada es Descriptivo, Retrospectivo, Transversal y de

Observación de diseño descriptivo correlacional, la población comprende todas las historias clínicas de pacientes con el diagnóstico de TDA; la muestra está conformada por niños de 6 a 12 años. Resultados: De 148 casos, el 62.71% correspondieron al tipo combinado, seguido por el tipo a predominio de déficit de atención con 84 casos 35.59% siendo mucho menor con sólo 4 casos 1.70% el tipo a predominio de hiperactividad. Conclusiones: La distribución de la población de niños con déficit de atención en cuanto a sexo y edad está de acuerdo a lo referido por la literatura mundial, con una preponderancia en el sexo masculino y un inicio de la etapa escolar. El subtipo de Trastorno por Déficit de Atención más frecuente fue el combinado, hallazgo que concuerda con lo reportado por otros investigadores.

2.1.3. TESIS INTERNACIONALES

Zúñiga (2013), desarrolló la tesis titulada “Rendimiento Académico en Escolares con Déficit de Atención/hiperactividad en una Muestra de colegios de la Ciudad de Bogotá”, Colombia. Tuvo como objetivo determinar el riesgo de fracaso escolar, mal rendimiento académico, en niños con TDAH en comparación con una cohorte de niños sin TDAH. Se realizó un estudio de cohortes en 2 colegios en ciudad Bolívar. LA muestra estuvo conformada por niños con TDAH (expuestos) y sin síntomas TDAH (no expuestos). Se aplicó la escala de Conners padres y maestros y entrevista. Se realizó test de goodenough. Resultados: El 43,3% de los niños con TDAH fue subtipo combinado, 26,6% inatento y 30% hiperactivo. Al final del seguimiento el 10% de los niños con TDAH presentó fracaso escolar vs 0 en los niños sin TDAH ($p=0,039$), el bajo rendimiento escolar se presentó en el 6,7% de los niños con TDAH vs 0 en los niños sin TDAH ($p=0,094$). Conclusiones: Se demuestra mayor riesgo de bajo rendimiento escolar y fracaso escolar en los niños con TDAH. Adicionalmente los niños con TDAH obtuvieron calificaciones significativamente más bajas predominio en matemáticas, español e inglés.

Rodríguez y Sivira (2011), desarrollaron la tesis titulada “Guía didáctica dirigida a docentes de educación primaria para niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad”, Venezuela. Tuvo como objetivo diseñar una guía didáctica dirigida a docentes de Educación Primaria para niños y niñas con TDAH. La investigación se realizó en la modalidad de proyecto factible, apoyado en una investigación de campo descriptiva. La población estuvo conformada por 12 docentes. Se aplicó una entrevista estructurada o dirigida, a través de un guión de entrevista. Resultados: El 41.6% de los docentes con relación al manejo de conocimientos sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Conclusiones: La intervención pedagógica de los niños y/o niñas con TDAH, debe incorporar elementos que estimulen el desarrollo integral, desde un enfoque holístico y ecléctico, tomando en cuenta las potencialidades y capacidades para aprender con todo el cerebro, el autocontrol y autorregulación a partir del conocimiento de ejercicios de relajación y otras técnicas de superaprendizaje que en el campo educativo han resultado efectivas.

Gil, Betancurt, Giraldo, Valencia, Orozco, Santafé (2011), desarrollaron la tesis titulada “Implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para el mejoramiento del nivel de desempeño académico y reducción del déficit de atención en los estudiantes de tercer grado de primaria del colegio cooperativo de apartado”, Colombia. Tuvo como objetivo contribuir al mejoramiento del nivel de desempeño académico y reducir el déficit atencional en los estudiantes del colegio mediante implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Se escogió dentro de los métodos cualitativos el diseño etnográfico, la muestra está conformada por tres docentes y 35 niños. Conclusiones: A través de los diferentes enfoques sobre el TDAH como son los modelos médico, pedagógico y psicológicos / conductuales, se "ha podido demostrar una causalidad que no depende sólo de un factor sino de múltiples factores que intervienen en la predisposición a desarrollar TDAH. Así he podido comprender las dificultades que existen a la hora

de elaborar un diagnóstico de un trastorno que afecta tanto en la vida de quien lo padece como a las personas de su entorno, ya que, por las características propias del trastorno, es muy fácil de confundir, especialmente con niños muy movidos o distraídos.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. DÉFICIT DE ATENCIÓN

2.2.1.1. TEORÍAS Y/O ENFOQUE DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN

a) Teoría del modo explicativo del TDA de Barkley

El ambiente no fabrica el TDA, pero lo estructura, lo fija y lo construye, impartándole la forma concreta en que habrá de perdurar a lo largo de la vida. Barkley, Psicólogo Clínico, Director y Catedrático del Departamento de Psicología de la Universidad de Massachussets, es autor de la primera teoría sobre el TDA, la cual nos ofrece las primeras respuestas a las incógnitas sobre los mecanismos por los cuáles opera este trastorno.

Barkley (2002), señala que la teoría establece que “el verdadero problema del TDA, se centra en la dificultad que tienen los individuos que la padecen para inhibir la conducta, o sea, controlar el impulso para responder a una situación determinada” (p. 133).

Es obvio que se ha producido un acercamiento entre las posiciones, que defienden sobre la hiperactividad, los dos esquemas diagnósticos principales, el Manual de diagnóstico y estadístico de los desórdenes mentales (DSM-IV) y el Manual clasificador de los trastornos y enfermedades mentales (ICD-10) de manera que aunque no hayan sido capaces de lograr un acuerdo total, presentan coincidencias esenciales impensables hace sólo unos años. En primer lugar, ambos esquemas exigen la persistencia de la sintomatología a través del tiempo y de las situaciones, es decir que conceptualizan los problemas como rasgos del niño individual y no como meras reacciones ante las situaciones. En segundo lugar, la lista de descripciones del

comportamiento que constituyen el trastorno, esto es, la inatención y la impulsividad.

La mayoría de los modelos teóricos propuestos para explicar el TDA, que se han elaborado en la última década, están basados en el concepto de impulsividad, haciendo referencia en ellos, por citar algunos ejemplos, a aspectos relacionados con una aversión a la demora, una inclinación a buscar recompensa inmediata, un déficit en la previsión de las consecuencias de la respuesta inmediata, un déficit de autorregulación o un estilo de respuesta rápido e impreciso. Todos estos aspectos se podrían describir mediante un concepto más concreto, el déficit en la inhibición de respuesta, que se refiere a la idea que la respuesta se emite sin una reflexión previa.

b) Teoría del trastorno de déficit de atención según Bronowski

Según Jacob Bronowski (1967), filósofo, matemático y físico, cuya teoría fue elaborada desde hace más de 30 años, el paso más grande que ha dado la evolución de la comunicación humana ha sido el incremento en la capacidad de demorar la respuesta a una señal, mensaje o evento. Resalta así la capacidad altamente desarrollada de los seres humanos sobre cualquier otro primate de inhibir la reacción.

Barkley (2002), indica que:

Bronowski, autor del libro *The Ascent of Man*, expone que aquello que hace nuestro lenguaje único proviene del desarrollo de la capacidad para imponer una demora entre una señal, un mensaje o un acontecimiento que experimentamos y nuestra capacidad para inhibir nuestras reacciones o respuestas ante él (p. 135).

Esta teoría también señala que la capacidad para inhibir nuestras respuestas inmediatas y esperar durante un tiempo nos permite lo siguiente:

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

Si el TDA se relaciona con una pobre habilidad para inhibir las respuestas, entonces, de acuerdo con la teoría de Bronowski, podríamos suponer que cualquier persona que presente este trastorno tendría problemas con las cuatro habilidades mentales antes mencionadas. El doctor Bronowski (1987), afirma que:

Nuestra habilidad para retrasar las respuestas nos proporciona la capacidad de mantener activo en nuestra mente un acontecimiento durante algún tiempo, después de que haya ocurrido. Es decir, somos capaces de alargar en el tiempo un acontecimiento o retener una información en nuestro cerebro a través de nuestra memoria a corto plazo (p. 117).

Bronowski, nos plantea la capacidad para inhibir nuestras respuestas inmediatas y evaluar los acontecimientos, separando nuestros sentimientos de la información.

2.2.1.2. DEFINICIONES DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN

Pineda (2009), afirma que “el déficit de atención es un trastorno de la función cerebral en niños, adolescentes y adultos, caracterizados por la presencia persistente de síntomas comportamentales y cognoscitivos como la deficiencia atencional, la hiperactividad y la impulsividad” (p. 42).

Narvarte (2008), nos indica que el déficit de atención “se caracteriza por inatención, hiperactividad e impulsividad. Se observa alteración para seguir una actividad representada por reglas, o bien para seguir un orden de trabajo, se le dificulta planificar y organizar una actividad” (p. 48)

Soutullo y Diez (2007), refieren que el déficit de atención es “un trastorno psiquiátrico de origen biológico que afecta la capacidad del niño, adolescente o adulto, para prestar atención a las acciones que realiza (inatención), regular su nivel de actividad (hiperactividad) e inhibir o frenar sus pensamientos o su comportamiento (impulsividad)” (p. 33).

Valdizán e Izagueri-Gracia (2009), señalan que el TDAH es

Un desorden que no se observa únicamente en los niños, sino también en personas adultas quienes sufren de TDAH, es aproximadamente el 60% cuyos síntomas básicos como inatención, impulsividad, irritabilidad, intolerancia y frustración habían tenido inicio antes de los siete años (p. 86).

En síntesis, el déficit de atención viene a ser un trastorno que se da en la persona que se presenta por diferentes síntomas comportamentales, tales como: déficit atencional, hiperactividad e impulsividad.

2.2.1.3. CARACTERÍSTICAS DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN

Narvarte (2008), señala que las manifestaciones o características más habituales de este trastorno se relacionan con los siguientes comportamientos:

- Su actividad motriz les lleva a levantarse continuamente de su asiento, charlar con los compañeros, hacer ruido... lo que provoca una interrupción constante del profesor.

- Su dificultad de concentración les hace distraerse fácilmente, llevándoles a dedicar más tiempo de lo normal a la ejecución de las tareas escolares y a obtener unos rendimientos más bajos. Ese bajo rendimiento escolar es consecuencia también de una mala memoria secuencial, produciéndoles dificultades de aprendizaje tanto en operaciones aritméticas, como en lectoescritura.
- Su impulsividad les suele llevar a un deseo de terminar las tareas lo más rápido posible, lo que provoca que cometan tantos errores, como comerse sílabas o palabras cuando escriben o leen, confundir unas palabras con otras (p. 57).

A todas estas características hay que sumarles el alto grado de frustración que les produce el no realizar las tareas con la misma rapidez y diligencia de sus compañeros, las continuas quejas de sus profesores, el rechazo de sus compañeros, que en ocasiones les lleva a reaccionar con rabietas o estallidos, mostrándose hacia los demás como una persona con poca capacidad de autocontrol.

Todo ello tiene como consecuencia que les provoque una baja autoestima sobre sí mismo apareciendo entonces otros trastornos como la depresión y la ansiedad, trastorno de conducta, trastorno oposicionista desafiante, en definitiva, una detección no temprana les puede conducir a cualquier tipo de conducta disfuncional.

2.2.1.4. DIMENSIONES DEL TDAH

El autor García (2012), nos propone las siguientes dimensiones de déficit de atención:

a) Inatención y distracción

García (2012), afirma que “la inatención sería el resultado de una perturbación del proceso cerebral normal que impide y obstaculiza este

mecanismo tan importante para el aprendizaje. La inatención está relacionada con la actividad sensorial” (p. 95).

Tal situación refleja una incapacidad para organizar jerárquicamente los preceptos y las ideas, con lo que éstos adquieren una importancia uniforme, porque el niño presta la misma atención tanto a lo esencial como a lo secundario. No parece escuchar las indicaciones y en general, no completan la tarea escolar.

b) Impulso

García (2012), nos dice que “es la pérdida de la capacidad para inhibir la conducta. El niño hace lo que el impulso le indica, sin medir las consecuencias de sus actos” (p. 97).

Da la impresión de no poder tolerar la menor demora en la satisfacción a sus demandas. Actúa sin pensar ni evaluar el resultado de su proceder.

La impulsividad incluye lo que podríamos denominar "conducta antisocial", que está integrada por agresividad y destructividad.

Es notorio que interrumpa las conversaciones, se adelante en las respuestas y que en los juegos grupales no espere su turno.

c) Problemas de actividad

García (2012), nos manifiesta que “al trabajar la capacidad de atención, hay que mostrar la actividad siempre como un juego para que los niños estén motivados” (p. 98).

Se aconseja practicar dos o tres veces por semana, durante un máximo de 15 minutos al día. Estos especialistas, que cuentan con un amplio listado de actividades para cada etapa educativa, recalcan que

no hay que facilitar la tarea, sino ayudar sólo cuando sea necesario y no marcar los errores. El mismo niño debe ser quien los descubra.

d) Atención

García (2012), sostiene que “la atención es la capacidad que tiene el ser humano para ser consciente de los sucesos que ocurren tanto fuera con dentro de sí mismo. Esta es la atención total, aunque en psicología atención es sinónimo de concentración” (p. 99).

La atención, comúnmente, es la capacidad para concentrar la actividad psíquica, es decir, el pensamiento, sobre un determinado objeto. Es un aspecto de la percepción mediante el cual el sujeto se coloca en la situación más adecuada para percibir mejor un determinado estímulo.

2.2.1.5. CAUSAS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN

De acuerdo a Orjales (2013), “no existe un factor único para que un niño presente este trastorno de comportamiento, hasta hoy las causas son atribuibles a diversos motivos y van desde inmadurez neurológica y desequilibrios químicos en el sistema nervioso central, hasta asfixia en el alumbramiento, partos prematuros o causas hereditarias” (p. 78). Pero igual de importantes son los factores ambientales, como una dinámica familiar alterada.

Una de las posibles causas más aceptadas sería la presencia de un desorden fisiológico a nivel de unos neurotransmisores llamados Catecolaminas, todo esto a nivel del sistema nervioso central. Se está estudiando al mismo tiempo los efectos que pueden causar en el comportamiento los altos niveles de plomo, los traumas y la ingesta de determinados alimentos. Se cita además que el TDA también puede ser causado por factores sociales o ambientales (deprivación), o una enseñanza deficiente.

Este tipo de trastorno desconocido para la mayoría en el pasado, hoy afecta aproximadamente a un 30% de los niños en edad escolar, este alto porcentaje que va en constante aumento, puede ser un indicativo evidente que existe un factor común que está generando este trastorno y para ello es bueno mirar el tipo de vida que están llevando nuestros hijos, es decir cuántas horas pasan frente al televisor, cuanto tiempo comparten la atención de los padres, cuanto tiempo juegan al aire libre, si su alimentación es de óptima calidad, etc.

2.2.1.6. SÍNTOMAS DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN

García (2012), nos hace referencia que “existen tres tipos de déficit de atención, cada uno con síntomas diferentes: en el primero predomina la inatención; en el segundo predomina el aspecto hiperactivo-impulsivo y el tercero es una combinación de los anteriores” (p. 60).

Algunos niños con déficit de atención tienen principalmente el tipo de trastorno de falta de atención, otros pueden tener una combinación de tipos. Aquellos niños con el tipo de trastorno de falta de atención son menos perturbadores y es más probable que no se les diagnostique el TDA.

En niños de edad escolar, los síntomas de desatención afectan las tareas en clase y el rendimiento académico (principalmente en matemáticas); si se presenta la hiperactividad en el niño, además de la desatención la conducta del menor será inquieta y parecerá que el niño es un motor en marcha. Cuando se presenta impulsividad esta se refleja en problemas para aceptar la disciplina escolar. En casos más complejos pueden presentarse conductas de franca agresividad.

En adolescentes y adultos los síntomas pueden variar, es probable que se manifiesten algunas de las siguientes conductas:

- Postpone sus actividades frecuentemente.

- Necesita presión intensa para comenzar sus actividades.
- Poco realista en cuanto al manejo del tiempo y dinero.
- Tiene dificultad en manejar prioridades.
- Se encuentra preocupado por sus propios pensamientos.
- Fácilmente se distrae.
- Pierde el foco frecuentemente.
- Lenta velocidad en procesar.
- Productividad muy inconsistente.
- Somnolencia diurna.
- Poco motivado o la motivación se desvanece rápidamente.
- Fácilmente se frustra.
- Muy sensible a las críticas.
- Fácilmente se le olvidan las palabras que necesita para expresarse.
- Pierde papeles frecuentemente.
- Reacciona demasiado rápido (impulsivo).
- Se “acelera” o apresura demasiado (explosivo).

2.2.1.7. RASGOS DE ESTUDIANTES CON DÉFICIT DE ATENCIÓN

Scandar (2013), señala que “los rasgos comunes que se encuentran en estos individuos que sufren de déficit de atención son: Inatentos, impulsivos y pueden o no ser hiperactivos” (p. 121).

A continuación se presenta los rasgos principales que caracterizan a estudiantes con déficit de atención:

- No siguen las instrucciones.
- Se distraen fácilmente con otros estímulos.
- Olvidan hacer sus deberes.
- Pierden y olvidan los objetos necesarios.
- Son desordenados en la distribución de su tiempo.
- Desean terminar rápido.
- A veces, pareciera que no escuchan lo que se les dice.
- Pierde los útiles escolares con frecuencia.

- Malos hábitos en los cuadernos.
- No prestan atención a los detalles.
- Hablan mucho.
- Interrumpen constantemente la clase y las conversaciones.
- Su rendimiento es inconsistente.
- Les cuesta esperar su turno en juegos o en conversaciones con otros.
- Generalmente, dejan todo para el último momento.
- Cambios de humor bruscos.
- Dificultad para comenzar, continuar y terminar la actividad.
- Errores en las tareas y los exámenes.
- No se pueden quedar quietos por largos períodos de tiempo ejecutando la misma actividad.

2.2.1.8. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA ATENCIÓN EN EL AULA

Las estrategias para mejorar la atención en el aula permitirán que los estudiantes mantengan un alto nivel de atención todo el tiempo. Por ello, se trata de pautas que pretenden ser claras y concretas y que se puedan llevar a cabo en las condiciones actuales del aula, en educación Inicial, Primaria y Secundaria.

a. Plantearse un objetivo realista

El docente debe marcar un objetivo realista, no se puede pretender que los niños(as) permanezcan con el mismo nivel de atención toda la mañana, los cinco días de la semana, eso es posible. La atención es un recurso cognitivo limitado y como tal no podemos abusar de él.

b. Gestionar el tiempo

La atención fluctúa a lo largo de una sesión de clase, de la mañana e incluso de la semana. Es lo que se llama la curva de atención. Se puede decir que solo el docente cuenta con unos minutos de máxima concentración en cada sesión. En las primeras horas ese período de tiempo puede ser mayor, mientras que en las últimas horas es tiempo se reducirá.

Por tanto, una segunda estrategia para mejorar la atención en clase es gestionar el tiempo. Una curva general sería aquella que en los primeros minutos se intenta centrar la atención, que consigue mantenerla unos minutos y que puede prolongarla unos minutos más con los recursos que ahora se exponen, pero que poco a poco va descendiendo a lo largo de la sesión.

Saber gestionar esta curva genérica implica introducir actividades que se adapten a ella. Esto supone, saber captar la atención, realizar las tareas de máximo rendimiento en el momento oportuno e introducir actividades de menor exigencia cuando la curva de atención va descendiendo.

También implica saber hacer pausas, para “dar un respiro” y retomar la concentración. He tenido profesores que eran verdaderos artistas en esta gestión del tiempo y no eran licenciados en pedagogía precisamente. Limitaban el tiempo de esas explicaciones y sabían introducir pequeñas pausas en las que nos contaban “sus “batallitas personales“. Seguro que tenéis experiencias similares.

c. Reducir los estímulos distractores

La atención es un filtro cognitivo, que selecciona entre los estímulos relevantes y los que no lo son, ya que cuanto más se reduzca los posibles distractores mejor rendimiento se obtendrá de los niños(as).

Esto supone, cuidar las condiciones ambientales, que los niños(as) estén cómodos, que no haya interrupciones, retirar aquello que pueda distraer de la mesa de los chicos. No pasa nada por perder unos segundos en pedirles que retiren todo de la mesa.

Por ejemplo: colocar un cartel en la puerta de la clase cuando iba a explicar: “no interrumpir, estamos explicando” y de esta forma evitaba visitas que cortaban el hilo de la concentración.

Es importante tomar en cuenta que hablar en un tono de voz demasiado elevado o gritar con excesiva frecuencia, es un estímulo estresante que favorece la distracción.

d. Apoyo visual

Para mejorar la atención en el aula se refiere al apoyo visual, cuando las actividades se realizan con apoyo visual, mejora la atención y la concentración se prolonga mucho más. Algunos docentes pretenden que los niños(as) de educación inicial, primaria o secundaria, soporten explicaciones de 40 minutos con el único apoyo de la voz del docente.

Las presentaciones, el uso de imágenes, los esquemas en la pizarra, o simplemente garabatear en el encerado, mejora significativamente la atención. Si se quiere mantener la concentración solo de oído, no pidamos demasiado tiempo a los niños(as).

e. Cuidar los momentos de transición

En el aula existen diferentes momentos de transición: volver del recreo, cambio de asignatura, de un examen a una clase. Es necesario cuidar estos momentos para captar la atención.

Al volver del recreo, por ejemplo, sin enfados ni gritos, hay que conseguir que los niños(as) se serenen y se centren: actividades como un dictado, una lectura, o unos ejercicios de relajación puede hacer que los alumnos se serenen y se pueda captar la atención.

f. Interaccionar positivamente con ellos

Algunos docentes que están en clase es como si no hubiera niños: no los miran a los ojos, miran al horizonte, hablan en voz baja, tratan de explicar cuando nadie les atiende.

Es necesario que el docente interaccione con los niños, hacer preguntas constantemente, interpelarlos, pedir su opinión; no pueden

ser sujetos pasivos sentados en su escritorio, ya que eso favorece el aburrimiento.

g. Favorecer su participación activa

Si de verdad queremos mejorar la atención en clase, el docente debe brindar a los niños(as) más protagonismo, cuando ellos participan activamente, todos están más atentos por que los iguales, nos guste o no, son más significativos, sobre todo cuando son adolescentes.

A partir de ciertas edades, pueden exponer partes del tema, proponer actividades o realizarlas en grupo. Cuando se realizan inicialmente, parece que no va a funcionar, pero cuando se acostumbran a trabajar de esta manera, el rendimiento atencional mejora.

h. Reforzar a los alumnos que están atentos

No se debe gastar mucha energía en llamar la atención al que no nos presta su atención, se debe cambiar de estrategia: aludir, elogiar, mirar a los que están concentrados y atentos; en la medida de lo posible ignorar a los que no lo están.

2.2.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.2.2.1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL

En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. 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 su teoría del aprendizaje significativo “asume la problemática relativa a la organización y secuenciación de los contenidos de enseñanza, especialmente de los conceptos” (p. 248). Ausubel sin ignorar el papel de la maduración cognitiva de los educandos en el aprendizaje da lugar esencial al dominio sobre la materia de estudio. Es por ello que este autor considera que cada individuo posee su conocimiento organizado conceptualmente y juega un papel mediador entre el medio y el propio individuo. Bajo estas consideraciones Ausubel defiende que el aprendizaje de nuevos conocimientos está determinado por las estructuras conceptuales ya poseídas por cada individuo. Bajo estas ideas Ausubel defiende que la clave del aprendizaje significativo radica en averiguar lo que el alumno ya sabe y a partir de ahí enseñar consecuentemente.

Ausubel señala que el aprendizaje es significativo, cuando el alumno incorpora el nuevo conocimiento a la estructura cognitiva, no de forma arbitraria, sino relacionado con el conocimiento previo que se posee, señalando que para lograr esto se requiere lo siguiente:

- Que el material a estudiar tenga significación para el estudiante, es decir, sea potencialmente significativo (condición del contenido).
- Que exista disposición para relacionar, no arbitrariamente, sino sustancialmente el material nuevo a su estructura cognitiva (condición del estudiante).

La significación es el primer aspecto del modelo elaborado por Ausubel, al cual sigue el criterio de inclusividad, lo que se logra con la unión del nuevo conocimiento al ya existente, delimitando el nivel de generalización o inclusión que este posea.

- El nivel de importancia que se le da a cada concepto que va a la estructura cognitiva.
- El binomio conflicto cognitivo-reconciliación integradora, lo cual denomina reciprocidad dinámica; definiendo el conflicto cognitivo como la necesidad de conocer algo cuando se logra interesar al sujeto por el objeto de aprendizaje y sentir la necesidad de ello y la reconciliación integradora en la medida que logre establecer las relaciones entre los conceptos, destacando las diferencias y semejanzas que existen entre ellos, es decir, lograr una visión integradora, de conjunto de las distintas partes del todo.
- Plantea los organizadores previos, que son los puentes cognitivos o conceptuales que se establecen para lograr la integración del aprendizaje.

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).

Villalobos (2013), precisa que: “El aprendizaje significativo es el proceso por el cual un individuo elabora e internaliza conocimientos (haciendo referencia no solo a conocimientos, sino también a habilidades, destrezas, etc.) en base a experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades” (p. 24).

Trotter (2014), manifiesta que: “El aprendizaje significativo es de tal manera que la persona vaya adquiriendo conocimiento propio de su vida cotidiana, esto favorece en su conducta social” (p. 33).

El aprendizaje significativo supone un proceso en el que la persona recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente. Así, este

aprendizaje se da cuando el nuevo contenido se relaciona con nuestras experiencias vividas y otros conocimientos adquiridos con el tiempo teniendo la motivación y las creencias personales sobre lo que es importante aprender un papel muy relevante. Esto conlleva dotar al nuevo conocimiento de un sentido único para cada persona, ya que cada uno tenemos nuestra historia vital.

2.2.2.3. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel (1983), afirma que las características del Aprendizaje Significativo son:

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

En contraste el Aprendizaje Memorístico se caracteriza por:

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma arbitraria en la estructura cognitiva del alumno.
- El alumno no realiza un esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
- El alumno no quiere aprender, pues no concede valor a los contenidos presentados por el profesor.

2.2.2.4. 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).

2.2.2.5. TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel (1983), 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 ideosincrática 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 Y DESVENTAJAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Pozo (2013), nos hace mención de las ventajas y desventajas, entre ellas tenemos:

Ventajas:

- Nos disciplina.
- Nos hace autodidactas.
- Nos motiva a seguir con el modelo.
- Nos hace responsables.

- Nos ejercita todo nuestro cuerpo, nuestra mente y nuestro intelecto.
- Nos lleva a realizar sinapsis colaborativo, elaborando red de redes neuronal.
- Nos da facilidades y a la vez las herramientas psicopedagógicas para integrar, desintegrara y reintegrar los conceptos, para integra el aprendizaje previo con el aprendizaje adquirido en ese momento, y así poder corroborar con la elaboración de acrósticos, mapas mentales y mapas conceptuales, para que le debemos sentido a nuestro diario vivir, y lo que estemos estudiando, aprendiendo tenga sentido, con el interés que le tengamos, ya que debe de ser significativo lo que estamos aprendiendo.
- También nos ayuda a que seamos de un pensamiento más amplio, divergente, que tengamos en nuestra mente los niveles de simplicidad y complejidad, y trabajemos un tema en todos sus niveles, tanto interior como exterior.
- También nos enseña a que seamos más creativos, más independientes, más conscientes, más sólidos, y con convicción a lo que queremos ser y hacer (p, 67).

Desventajas:

- **Planificación.** La planificación no está clara o no es adecuada para alcanzar los objetivos propuestos siguiendo la teoría de la ZDP. En ningún momento de su planificación se analiza o se tiene en cuenta los posibles problemas que pueden ocurrir.
- **Limitación al nivel REAL de la ZDP.** Al entregar fotocopias, para que los alumnos lean en sus casas, estamos frente una situación de enseñanza en la que se está trabajando solo en el nivel real de la ZDP ya que los alumnos solo aprenderán lo que ellos puedan por sí mismos, (en el mejor de los casos si es que leen). Limitación en las libertades del alumno (libre juego, experimentación guiada, etc.)

- **Uso de la memorística.** Uso únicamente de técnicas memorísticas y repetición. Podemos identificar dos grandes grupos de mecanismos mentales que están relacionados con los aspectos cognitivos: los básicos y los complejos.
- **Evaluación.** Falta de evaluación (falta de feed back) al dar los contenidos, sobre todo al inicio de las clases cuando da las fotocopias. Al brindar la fotocopia con las indicaciones de cómo utilizar el torno, no hay manera de asegurarse antes de ir al taller de si se apropiaron o no del conocimiento
- **Saberes Previos.** Falta de reconstrucción de los saberes para permitir re significación por parte de los alumnos. Para Ausubel, la clave del aprendizaje significativo está en la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. Por lo expuesto, la eficacia de este tipo de aprendizaje radica en su significatividad y no en técnicas memorísticas.
- **Falta de significado de problemas.** Un proyecto final único (la pata de la mesa) que “les va a encantar” no será valorado por todos por igual, no se tiene en cuenta la heterogeneidad del grupo y las particularidades de los individuos, no se atiende a las necesidades particulares o a los gustos individuales.
- **Guía inadecuada.** No se ve claramente como la docente guía en el proceso de aprendizaje a los alumnos. Más bien interviene al principio dando información y no colabora en el proceso de convertirla en conocimiento.

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)

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 de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender.

Atención: Es una cualidad de la percepción que funciona como una especie de filtro de los estímulos ambientales, evaluando cuáles son los más relevantes y dotándolos de prioridad para un procesamiento más profundo.

Cognitivo: Relativo a la capacidad de pensar y a las llamadas funciones mentales superiores.

Conocimientos previos: Es la información que el individuo tiene almacenada en su memoria, debido a sus experiencias pasadas. Es un concepto que viene desde la teoría de aprendizaje significativo postulada por David Ausubel, por ende también se relaciona con la psicología cognitiva.

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.

Depresión: Es un síndrome caracterizado por una tristeza profunda o una pérdida significativa del interés por las cosas, suele acompañarse de

otros síntomas como la pérdida de energía, de apetito o alteraciones del sueño.

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.

Emoción: Consiste en la expresión afectiva generalmente intensa, de presentación más o menos brusca y que va siempre acompañada de manifestaciones físicas.

Enseñanza: Es la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien.

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.

Impulsividad: Es la tendencia a llevar a cabo conductas sin haber evaluado previamente las consecuencias de las mismas. Si las consecuencias son finalmente negativas, de forma habitual, la impulsividad puede constituir un síntoma psiquiátrico.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. TABLAS Y GRÁFICAS ESTADÍSTICAS

RESULTADOS DEL TEST PARA DETERMINAR SÍNTOMAS DE DEFICIT DE ATENCION

Tabla 4. *Puntaje total del test para determinar síntomas de déficit de atención*

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	97 - 128	17	30.4
Medio	65 - 96	24	42.9
Bajo	32 - 64	15	26.8
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

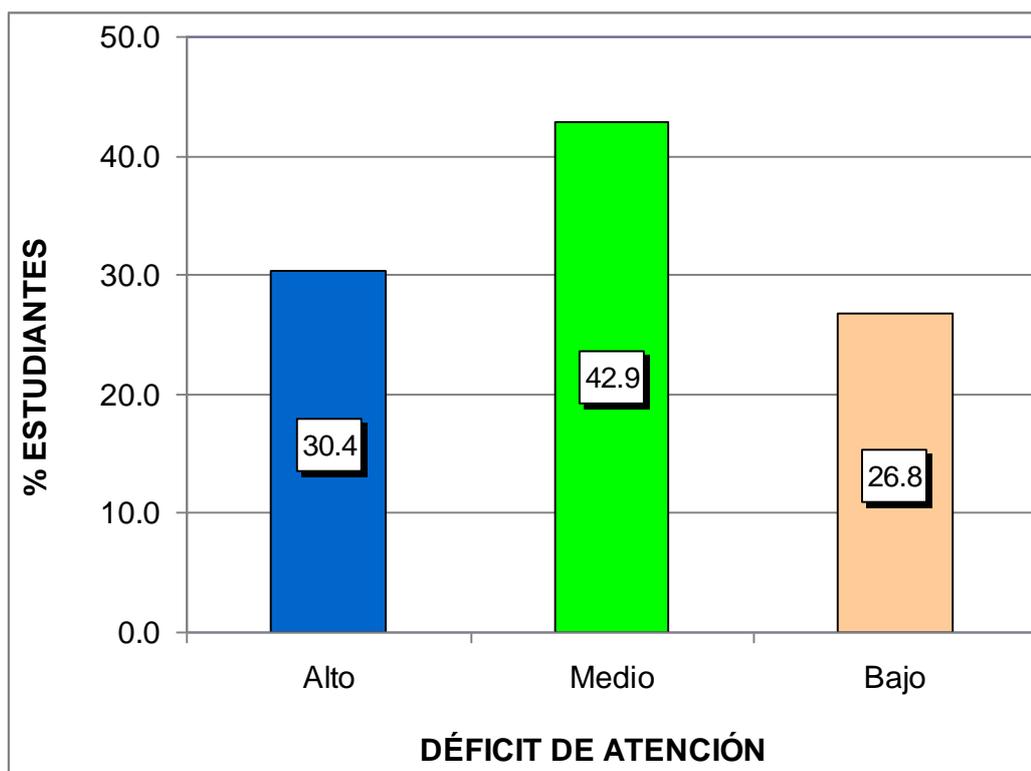


Gráfico 1. Puntaje total del test para determinar síntomas de déficit de atención

En el gráfico 1, se observa que el 30,4% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto, el 42,9% un nivel medio y el 26,8% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel medio como puntaje total en el test para determinar síntomas de déficit de atención.

Tabla 5. Dimensión inatención y distracción

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	22 - 28	13	23.2
Medio	15 - 21	28	50.0
Bajo	7 - 14	15	26.8
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

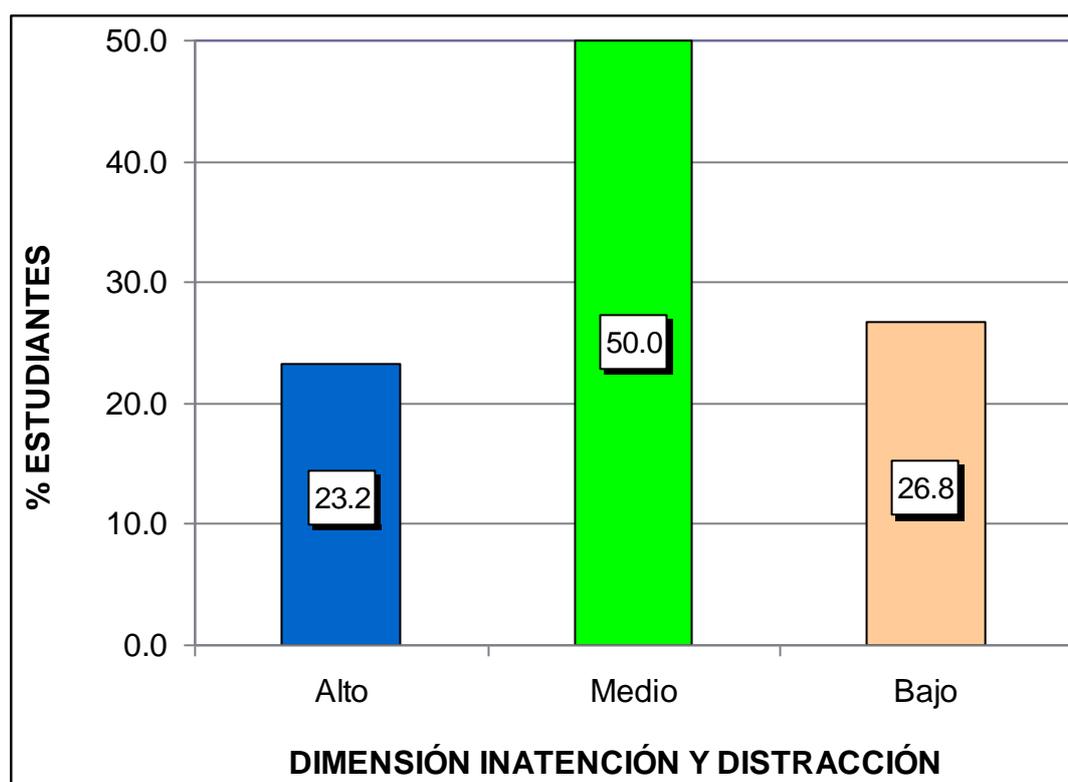


Gráfico 2. Dimensión inatención y distracción

En el gráfico 2, se observa que el 23,2% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto, el 50,0% un nivel medio y el 26,8% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel medio en el test para determinar síntomas de déficit de atención en su dimensión inatención y distracción.

Tabla 6. *Dimensión impulso*

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	28 - 36	12	21.4
Medio	19 - 27	29	51.8
Bajo	9 - 18	15	26.8
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

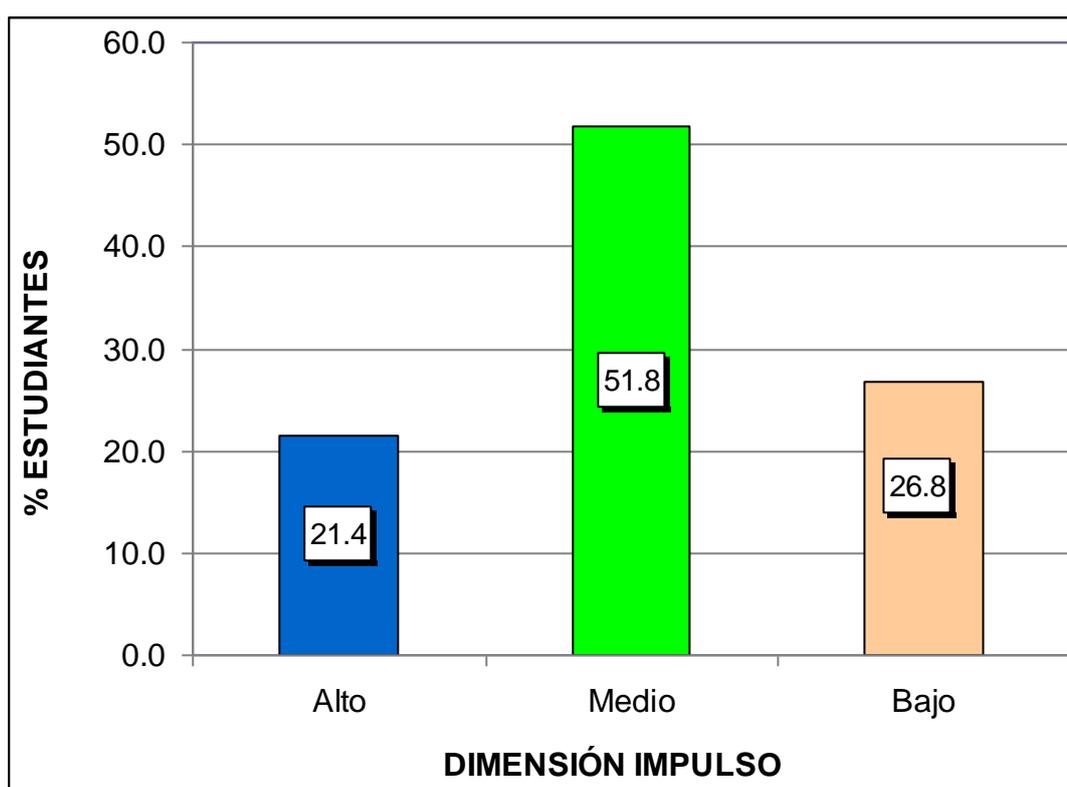


Gráfico 3. Dimensión impulso

En el gráfico 3, se observa que el 21,4% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto, el 51,8% un nivel medio y el 26,8% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel medio en el test para determinar síntomas de déficit de atención en su dimensión impulso.

Tabla 7. Dimensión problemas de actividad

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	31 - 40	14	25.0
Medio	21 - 30	27	48.2
Bajo	10 - 20	15	26.8
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

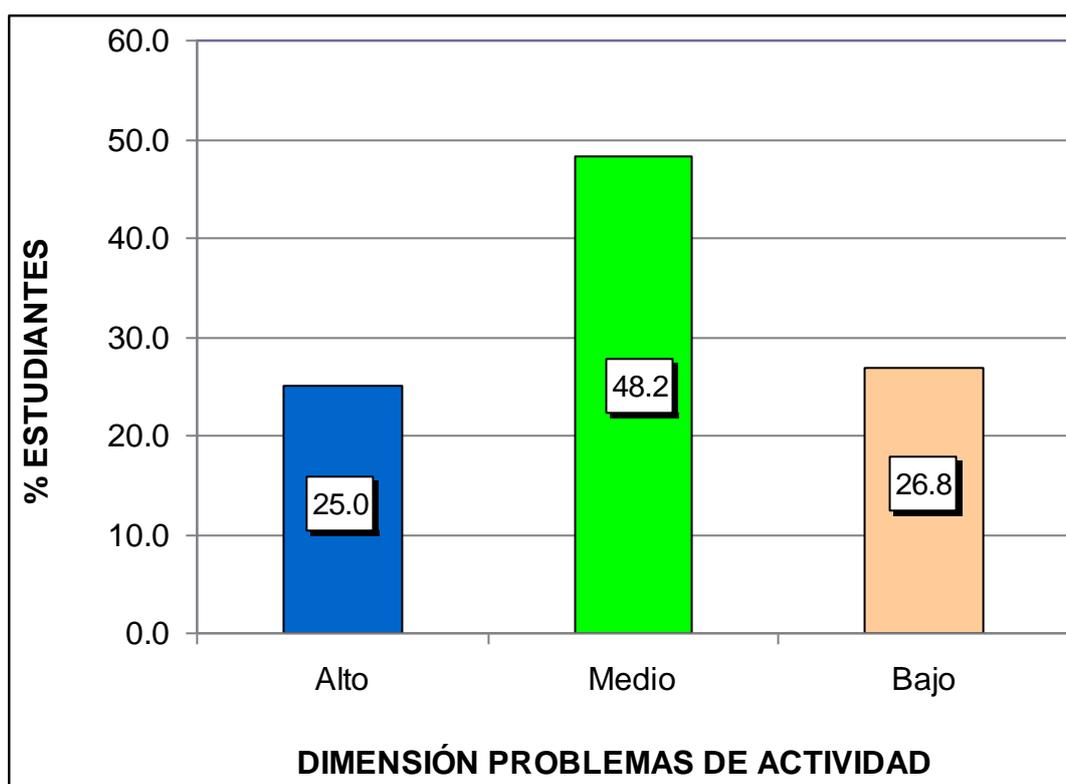


Gráfico 4. Dimensión problemas de actividad

En el gráfico 4, se observa que el 25,0% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto, el 48,2% un nivel medio y el 26,8% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel medio en el test para determinar síntomas de déficit de atención en su dimensión problemas de actividad.

Tabla 8. *Dimensión atención*

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	19 - 24	15	26.8
Medio	13 - 18	26	46.4
Bajo	6 - 12	15	26.8
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

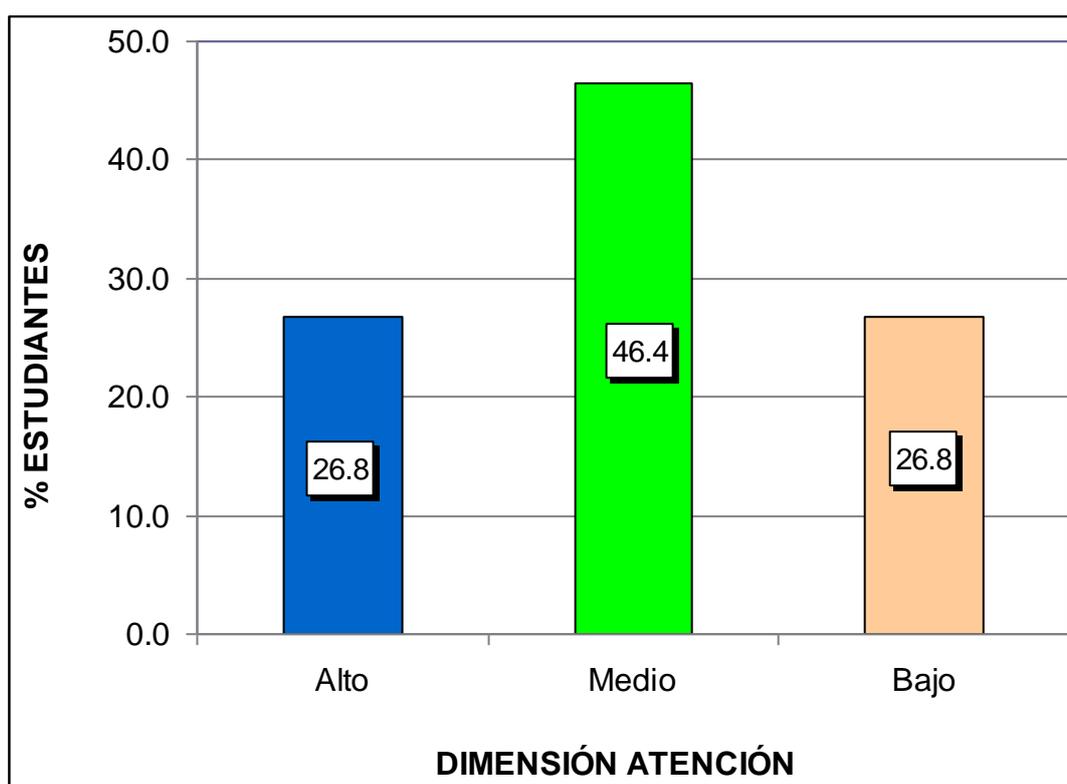


Gráfico 5. Dimensión atención

En el gráfico 5, se observa que el 26,8% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto, el 46,4% un nivel medio y el 26,8% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel medio en el test para determinar síntomas de déficit de atención en su dimensión atención.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Tabla 9. Puntaje total del cuestionario de aprendizaje significativo

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	29 - 36	13	23.2
Medio	21 - 28	13	23.2
Bajo	12 - 20	30	53.6
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

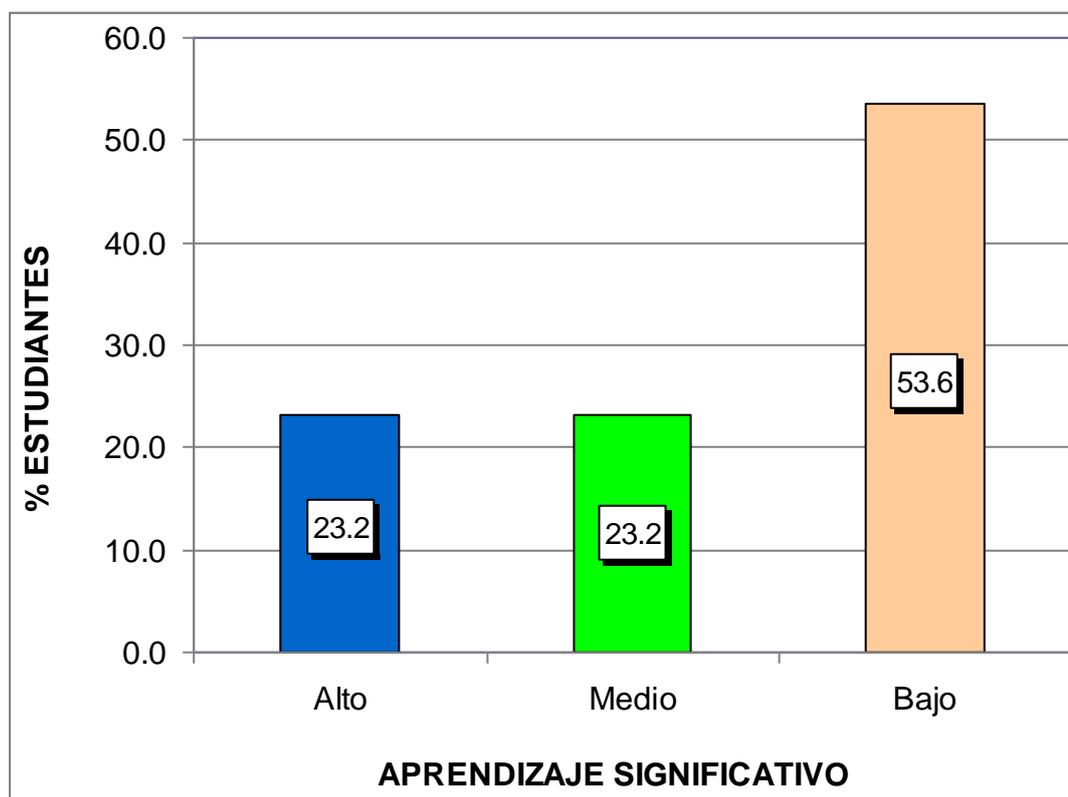


Gráfico 6. Puntaje total del cuestionario de aprendizaje significativo

En el gráfico 6, se observa que el 23,2% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto y medio, y el 53,6% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel bajo como puntaje total en el cuestionario del aprendizaje significativo.

Tabla 10. *Dimensión experiencias previas*

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	10 - 12	12	21.4
Medio	7 - 9	16	28.6
Bajo	4 - 6	28	50.0
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

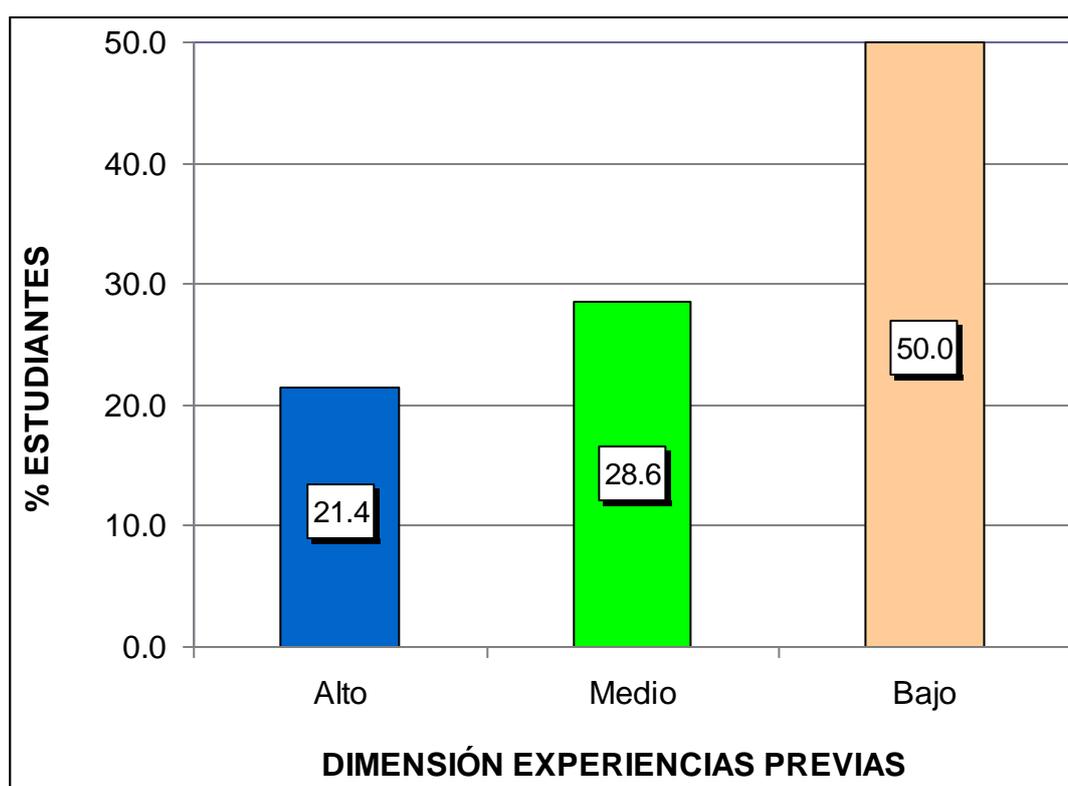


Gráfico 7. *Dimensión experiencias previas*

En el gráfico 7, se observa que el 21,4% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto, el 28,6% un nivel medio y el 50,0% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel bajo en el cuestionario del aprendizaje significativo en su dimensión experiencias previas.

Tabla 11. *Dimensión nuevos conocimientos*

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	10 - 12	16	28.6
Medio	7 - 9	11	19.6
Bajo	4 - 6	29	51.8
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

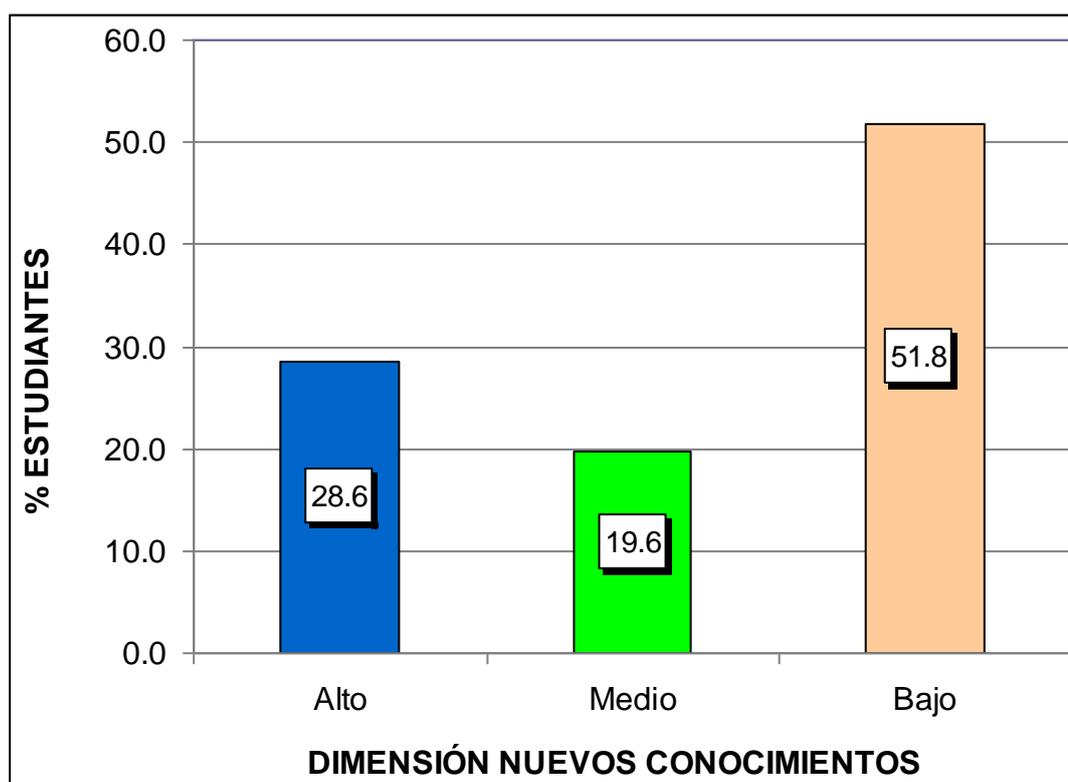


Gráfico 8. *Dimensión nuevos conocimientos*

En el gráfico 8, se observa que el 28,6% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto, el 19,6% un nivel medio y el 51,8% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel bajo en el cuestionario del aprendizaje significativo en su dimensión nuevos conocimientos.

Tabla 12. *Dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos*

Niveles	Puntaje	fi	F%
Alto	10 - 12	13	23.2
Medio	7 - 9	15	26.8
Bajo	4 - 6	28	50.0
Total		56	100.0

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

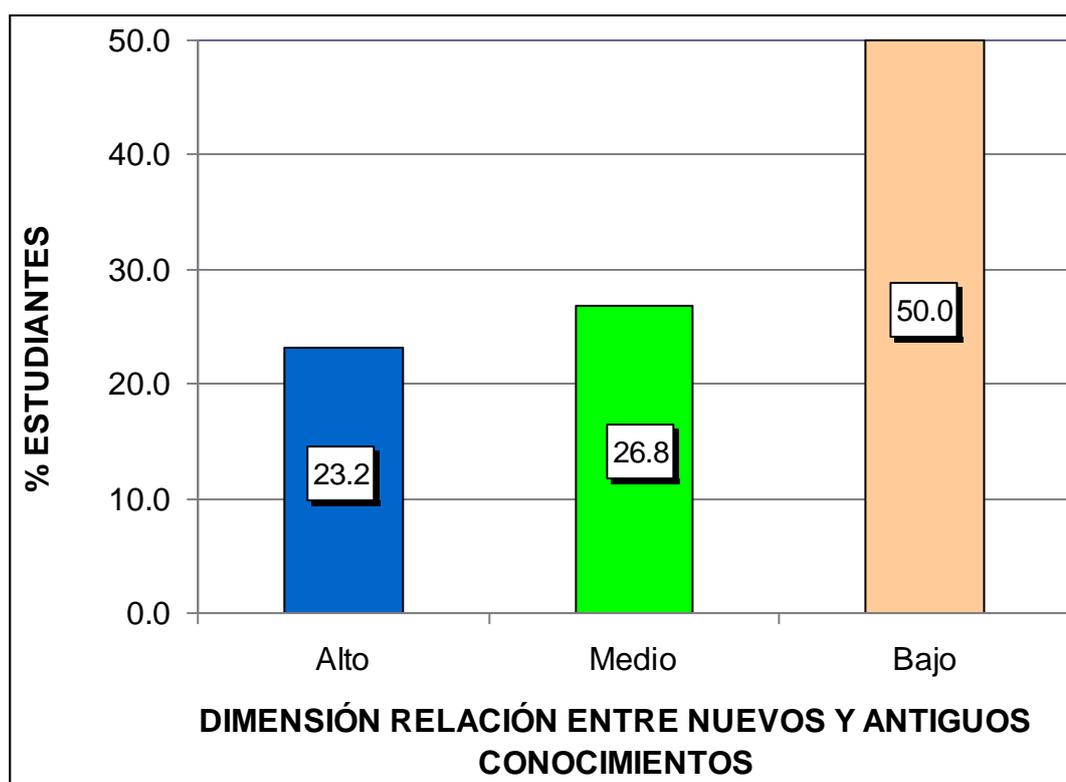


Gráfico 9. *Dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos*

En el gráfico 9, se observa que el 23,2% de estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria tienen un nivel alto, el 26,8% un nivel medio y el 50,0% un nivel bajo, lo que nos indica que la mayoría de alumnos presentan un nivel bajo en el cuestionario del 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 con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016.

H₁ Existe relación inversa entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016.

Tabla 13. *Tabla de correlación entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo*

			Déficit de atención e hiperactividad	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Déficit de atención e hiperactividad	Coeficiente de correlación	1,000	-,470**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	56	56
Spearman	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,470**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	56	56

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (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 ($r_s = -0,470$, p valor = $0,000 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

b) Hipótesis Específica 1

Ho No existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

H₁ Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Tabla 14. *Tabla de correlación entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo*

			Inatención y distracción	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Inatención y distracción	Coeficiente de correlación	1,000	-,481**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	56	56
Spearman	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,481**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	56	56

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

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 14, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada negativa, estadísticamente inversa ($r_s = -0,481$, p valor = $0,000 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

c) Hipótesis Específica 2

Ho No existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

H₁ Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Tabla 15. *Tabla de correlación entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo*

			Impulso	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Impulso	Coeficiente de correlación	1,000	-,451**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	56	56
Spearman	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,451**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	56	56

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

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 15, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada negativa, estadísticamente inversa ($r_s = -0,451$, p valor = $0,000 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

d) Hipótesis Específica 3

Ho No existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

H₁ Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Tabla 16. *Tabla de correlación entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo*

			Problemas de actividad	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Problemas de actividad	Coeficiente de correlación	1,000	-,473**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	56	56
Spearman	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,473**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	56	56

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

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 16, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada negativa, estadísticamente inversa ($r_s = -0,473$, p valor = $0,000 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

e) Hipótesis Específica 4

Ho No existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

H₁ Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.

Tabla 17. *Tabla de correlación entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo*

			Atención	Aprendizaje significativo
Rho de	Atención	Coeficiente de correlación	1,000	-,435**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	56	56
Spearman	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	-,435**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	56	56

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

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 17, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una relación moderada negativa, estadísticamente inversa ($r_s = -0,435$, p valor = $0,001 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.

CONCLUSIONES

- Primera.-** Existe relación inversa entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016; el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,470$ con un $p_valor = 0,005 < 0,05$; donde el nivel de los estudiantes del test para determinar síntomas de déficit de atención está en un nivel medio con un 42,9% y en el cuestionario de aprendizaje significativo presenta un nivel bajo con un 53,6%.
- Segunda.-** Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete; el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,481$ con un $p_valor = 0,000 < 0,05$; donde el nivel de los estudiantes del test para determinar síntomas de déficit de atención está en un nivel medio con un 50,0% en su dimensión inatención y distracción.

- Tercera.-** Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete; el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,451$ con un $p_valor = 0,000 < 0,05$; donde el nivel de los estudiantes del test para determinar síntomas de déficit de atención está en un nivel medio con un 51,8% en su dimensión impulso.
- Cuarta.-** Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete; el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,473$ con un $p_valor = 0,000 < 0,05$; donde el nivel de los estudiantes del test para determinar síntomas de déficit de atención está en un nivel medio con un 48,2% en su dimensión problemas de actividad.
- Quinta.-** Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete; el coeficiente de correlación rho de Spearman muestra una relación moderada negativa $r_s = -0,435$ con un $p_valor = 0,001 < 0,05$; donde el nivel de los estudiantes del test para determinar síntomas de déficit de atención está en un nivel medio con un 46,4% en su dimensión atención.

RECOMENDACIONES

- Primera.-** Las autoridades de la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto”- Cañete”, deben de brindar talleres y capacitaciones al personal docente, sobre temas de déficit de atención, para que el docente conozca las características del estudiante con déficit de atención, y así pueda incorporar en sus actividades estrategias que le ayuden a mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Segunda.-** El docente debe ejecutar herramientas y técnicas para mejorar problemas de atención y distracción dentro del aula, como el trabajo en grupo ya que ello permitirá el intercambio de información entre los alumnos y los estudiantes con déficit de atención se sentirán motivados para mejorar progresivamente y de manera organizada sus conocimientos.
- Tercera.-** El Director y docentes de la institución deben programar charlas y talleres para padres de familia sobre temas de déficit de atención, esta preparación permitiría mejorar la relación con sus hijos, y ayudará a poder potenciar en los estudiantes comportamientos positivos y reducir comportamientos inadecuados, ya que el

contacto escuela-familia es esencial para lograr el éxito en sus avance académico.

Cuarta.- El docente debe plantear normas en el salón, ya que ello le permitirá reconocer de forma rápida las necesidades especiales de los estudiantes con déficit de atención, y así poder hacer las modificaciones necesarias en las actividades diarias para mejorar su ritmo de aprendizaje y atención dentro del aula.

Quinta.- El docente debe utilizar diversas estrategias innovadoras para despertar la atención de los estudiantes durante toda la clase como es el empleo de medios audiovisuales y nuevas tecnologías para suplir el déficit atencional y favorecer su aprendizaje.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Araníbar, A. (2012). *Déficit de atención con o sin hiperactividad en alumnos del nivel primario de una Institución Educativa de Ventanilla*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo..2° Edición*. México D.F.: Trillas.

Barkley, R. (2002). *ADHD and the nature of self-control*. New York: The gilford press.

Barkley, R. (2009). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD*. Psychological Bulletin.

Bazán, V. (2013). *Las estrategias de prevención educativa y el trastorno por déficit de la atención con hiperactividad en niños del distrito de Paramonga 2011*. Lima: Universidad San Martín de Porres.

Bronowski (1987). *Hyperactive Children: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Sychological Bulletin, Vol. 121.

- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. 2º Edición. Lima: San Marcos.
- Cervantes, G. (2013). *El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Díaz, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Colombia: McGraw Hill.
- Flores, A. y Montenegro, A. (2010). *Factores de riesgo biológicos asociados a niños con trastorno por déficit de atención*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- García, F. (2012). *Es TDAH y ahora... ¿qué? Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: Una guía básica*. San Juan de Puerto Rico: Ediciones Hispaliis.
- Gil, J.; Betancurt, F.; Giraldo, C.; Valencia, L.; Orozco, S. Santafé, J. (2011). *“Implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para el mejoramiento del nivel de desempeño académico y reducción del déficit de atención en los estudiantes de tercer grado de primaria del colegio cooperativo de apartado”*. Medellín: Universidad Católica De Manizales.
- Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª edición. México D.F.: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6º Edición. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto de Salud del Niño (2010). *Psiquiatría Infantil del ISN. Oficina de Estadística*. Lima. ISN.

- 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.
- Narvarte, M. (2008). *Soluciones Pedagógicas para el T.D.A/H. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Argentina: LESA.
- Pineda D. (2009). *Disfunción ejecutiva en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Bogotá: Revista Neurológica Colombiana.
- Pozo, J. (2013). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, B. y Sivira, V. (2011). *Guía didáctica dirigida a docentes de educación primaria para niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad*. Barquisimeto: Universidad Central de Venezuela.
- Sabino, C. (2013). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.
- Sánchez, J. (2012). *La observación, la memoria y la palabra en la investigación social*. Quito: CAAP.
- Scandar, R. (2013). *El niño que no podía portarse mal. TDAH: Su comprensión y tratamiento* Buenos Aires: Editorial Discal.
- Soutullo, C. y Diez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Madrid. España: Editorial Médica Panamericana.
- Tamayo y Tamayo, M. (2008). *El Proceso de la Investigación científica*. México D.F.: Editorial Limusa S.A.
- Tirado, B., Salirrosas, C., Armas, L. y Asenjo, C. (2012). *Algunos factores relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad escolar del distrito de Trujillo*. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.

Trotter, S. (2014). *Estrategias de aprendizaje*. México DF: Alfaomega.

Valdizán, J. e Izagueri-Gracia, A. (2009). *Trastornos por déficit de atención / hiperactividad en adultos*. Madrid: Revista de Neurología.

Villalobos, E. (2013). *Educación Y Estilos de Enseñanza*. México DF: Cruz O.SA.

Zúñiga, Y. (2013). *Rendimiento Académico en Escolares con Déficit de Atención/hiperactividad en una Muestra de colegios de la Ciudad de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

A N E X O S

Anexo 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: DÉFICIT DE ATENCIÓN Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ALUMNOS DE 4TO Y 5TO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA N° 20795 “CARMEN ALTO” - CAÑETE, AÑO 2016.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema General: ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016?</p>	<p>Objetivo General: Establecer la relación entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016.</p>	<p>Hipótesis General: Existe relación inversa entre el déficit de atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete, año 2016.</p>	<p>Variable Relacional 1 (X): Déficit de atención</p> <p>Dimensiones: - Inatención y distracción - Impulso - Problemas de actividad - Atención</p>	<p>Diseño de investigación: No experimental, transversal</p> <p>Tipo de Investigación: - Básica - Cuantitativo</p> <p>Nivel de Investigación: - Descriptivo - Correlacional</p> <p>Método: - Hipotético - Deductivo</p>
<p>Problemas Específicos: ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete?</p>	<p>Objetivos Específicos: Determinar la relación entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.</p> <p>Identificar la relación entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.</p> <p>Precisar la relación entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.</p>	<p>Hipótesis Específicas: Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión inatención y distracción con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.</p> <p>Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión impulso con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.</p> <p>Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión problemas de actividad con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 “Carmen Alto” – Cañete.</p>	<p>Variable Relacional 2 (Y): Aprendizaje significativo</p> <p>Dimensiones: - Experiencias previas - Nuevos conocimientos - Relación entre nuevos y antiguos conocimientos</p>	<p>Población: Conformada por 66 estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria.</p> <p>Muestra: Probabilística estratificada. Aplicación de fórmula estadística n = 56 estudiantes</p> <p>Técnica: - Observación - Encuesta</p> <p>Instrumentos: - Test para determinar síntomas de déficit de atención - Cuestionario de aprendizaje significativo.</p>

<p>¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 "Carmen Alto" – Cañete?</p>	<p>Analizar la relación entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 "Carmen Alto" – Cañete.</p>	<p>Existe relación inversa entre el déficit de atención en su dimensión atención con el aprendizaje significativo de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa Pública N° 20795 "Carmen Alto" – Cañete.</p>		
--	---	--	--	--

Anexo 2
INSTRUMENTOS

TEST PARA DETERMINAR SÍNTOMAS DE DEFICIT DE ATENCIÓN
(DIRIGIDO A ESTUDIANTES)

Nombres y apellidos:

Sexo: M () F ()

Grado:

Nº	Ítems	Nada 1	Poco 2	Más o menos 3	Mucho 4
I. INATENCIÓN Y DISTRACCIÓN					
1	Prestas poca atención a actividades poco interesantes.				
2	Tienes dificultad para completar tareas.				
3	Sueñas despierto.				
4	Te distraes fácilmente.				
5	Recibes apodos como elevado o soñador.				
6	Te ocupas de muchas actividades, pero cumples pocas.				
7	Comienzas con entusiasmo, pero terminas con apatía.				
II. IMPULSO					
8	Tienes una baja tolerancia a la frustración.				
9	Actúas antes de pensar.				
10	Eres desorganizado.				
11	Tienes poca habilidad para planear.				
12	Realizas muchos cambios de una actividad a otra.				
13	Se te dificultan los trabajos en grupo que requieren paciencia y colaboración.				
14	Requieres mucha supervisión.				

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

**CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
(DIRIGIDO A ESTUDIANTES)**

Estimado(a) estudiante:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca del aprendizaje significativo; por favor responda con sinceridad. Agradezco por anticipado tu valiosa cooperación.

Datos personales:

Nombres:

Sexo: M () F ()

Grado:

Instrucciones:

Lee con atención y cuidado cada una de ellas. En cada pregunta, señala con un aspa (X) la casilla correspondiente a la columna que mejor represente tu opinión, de acuerdo con el siguiente código:

Nunca	Pocas Veces	Medianamente	Muchas Veces	Siempre
1	2	3	4	5

Nº	ÍTEMS	Nunca	Pocas veces	Mediana mente	Muchas veces	Siempre
Dimensión 1: Experiencias previas		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar la clase?					
2.	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas?					
3.	¿Respondo preguntas sobre mis					

	conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase?					
4.	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?					
Dimensión 2: Nuevos conocimientos						
5.	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?					
6.	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?					
7.	¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?					
8.	¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad?					
Dimensión 3: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos						
9.	¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?					
10.	¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?					
11.	¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?					
12.	¿Considero lo aprendido como útil e importante?					

Anexo 3

BASE DE DATOS DE LOS INSTRUMENTOS

TEST PARA DETERMINAR SÍNTOMAS DE DEFICIT DE ATENCIÓN

Nº	Sec.	ÍTEMS																																Puntaje	Nivel		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32				
1	4to "A"	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	52	Bajo		
2	4to "A"	2	2	2	1	2	1	1	3	1	1	4	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	3	2	1	2	1	2	1	2	57	Bajo			
3	4to "A"	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	47	Bajo			
4	4to "A"	4	4	3	4	4	2	2	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	112	Alto		
5	4to "A"	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	77	Medio		
6	4to "A"	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	78	Medio		
7	4to "A"	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	72	Medio		
8	4to "A"	4	3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	2	2	4	3	4	4	3	3	3	4	3	2	2	4	4	4	3	4	4	3	3	105	Alto		
9	4to "A"	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	2	3	4	2	3	3	3	3	4	3	110	Alto	
10	4to "A"	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	74	Medio
11	4to "A"	2	1	2	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	52	Bajo		
12	4to "A"	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	82	Medio	
13	4to "A"	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	78	Medio	
14	4to "A"	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	75	Medio	
15	4to "A"	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	2	4	3	4	4	3	4	4	111	Alto	
16	4to "A"	2	3	3	2	3	3	2	2	3	4	3	2	2	3	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	3	2	3	3	3	3	3	3	2	84	Medio
17	4to "B"	1	1	2	2	3	1	2	2	3	2	1	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	55	Bajo	
18	4to "B"	4	3	4	2	3	3	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	3	3	4	4	4	4	2	4	2	3	4	3	3	4	3	4	104	Alto	

19	4to "B"	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	3	4	2	4	3	4	2	3	2	4	3	3	4	2	2	4	2	3	4	3	3	4	99	Alto		
20	4to "B"	2	3	2	2	3	1	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2	3	2	74	Medio		
21	4to "B"	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	72	Medio		
22	4to "B"	2	1	1	2	1	1	2	1	3	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	3	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	49	Bajo		
23	4to "B"	3	3	4	2	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	2	4	4	2	4	2	3	4	2	4	3	4	4	3	4	3	4	106	Alto		
24	4to "B"	2	3	2	4	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	4	2	3	2	3	4	3	2	3	2	3	2	3	3	4	3	2	88	Medio		
25	4to "B"	4	3	4	2	4	3	4	2	4	2	4	4	2	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	4	3	2	3	3	4	3	3	101	Alto		
26	4to "B"	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	52	Bajo		
27	4to "B"	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	80	Medio		
28	4to "B"	1	3	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	51	Bajo		
29	4to "B"	2	3	4	3	4	3	3	3	4	2	3	3	2	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	2	3	4	105	Alto		
30	4to "B"	2	3	3	2	3	3	2	2	3	4	3	2	2	3	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	3	2	82	Medio		
31	4to "B"	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	50	Bajo		
32	4to "B"	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2	3	3	4	3	4	2	4	2	3	4	3	3	3	3	4	103	Alto		
33	5to "A"	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	4	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	82	Medio		
34	5to "A"	2	3	2	2	3	1	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2	2	2	73	Medio		
35	5to "A"	2	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	2	4	2	3	4	3	2	3	4	3	3	4	2	3	3	4	3	3	3	3	4	102	Alto		
36	5to "A"	2	1	2	2	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	73	Medio		
37	5to "A"	3	3	4	2	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	2	4	4	3	3	3	3	3	4	2	4	3	4	4	3	3	3	4	106	Alto	
38	5to "A"	2	3	2	4	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	85	Medio	
39	5to "A"	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	80	Medio	
40	5to "A"	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	52	Bajo		
41	5to "A"	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	80	Medio		
42	5to "A"	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	4	2	2	2	3	2	4	3	2	3	4	2	2	2	4	3	2	2	2	4	3	2	84	Medio		
43	5to "A"	2	3	4	3	4	3	2	3	4	2	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	105	Alto

44	5to "A"	2	1	2	1	2	1	3	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	3	2	1	2	3	56	Bajo
45	5to "A"	3	4	2	4	4	4	2	3	3	4	4	2	4	3	3	3	2	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	106	Alto
46	5to "A"	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	2	4	4	3	4	3	3	4	2	4	3	4	4	3	4	3	4	110	Alto
47	5to "A"	2	1	2	2	1	2	1	2	2	3	1	2	2	3	1	1	2	3	2	1	1	3	2	1	2	1	2	1	1	2	3	2	57	Bajo
48	5to "A"	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	82	Medio
49	5to "A"	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	50	Bajo
50	5to "A"	3	3	4	2	4	3	2	2	3	2	3	2	2	4	3	4	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	4	3	2	87	Medio
51	5to "A"	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	4	2	4	2	3	3	3	3	2	3	4	2	4	3	3	4	2	3	4	3	4	4	98	Alto
52	5to "A"	2	3	4	3	4	3	2	3	4	1	1	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	2	3	3	101	Alto
53	5to "A"	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	45	Bajo
54	5to "A"	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	77	Medio
55	5to "A"	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	4	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	82	Medio
56	5to "A"	3	3	2	3	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	57	Bajo

0.67	0.78	0.93	0.71	0.96	0.92	0.44	0.64	0.76	0.75	0.77	0.55	0.58	1.11	0.50	0.78	0.74	0.81	0.29	0.89	0.89	0.78	0.85	0.45	0.96	1.00	0.75	0.73	0.93	0.89	0.71	0.71	
VARIANZA DE LOS ÍTEMS																																

414.64
VAR. DE LA SUMA

24.2605230
SUMATORIA DE LA VARIANZA DE LOS ITEMS

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

$$K = 32$$

$$K - 1 = 31$$

$$\sum S_i^2 = 24.26$$

$$S_T^2 = 414.64$$

$$\alpha = 0.972$$

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nº	Sección	ÍTEMS												Puntaje	Nivel	DIMENSIONES		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			D1	D2	D3
1	4to "A"	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	31	Alto	11	11	9
2	4to "A"	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	29	Alto	9	10	10
3	4to "A"	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	20	Medio	7	6	7
4	4to "A"	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	17	Bajo	6	6	5
5	4to "A"	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	16	Bajo	6	6	4
6	4to "A"	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	18	Bajo	6	6	6
7	4to "A"	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	22	Medio	7	7	8
8	4to "A"	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	15	Bajo	5	5	5
9	4to "A"	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	16	Bajo	5	5	6
10	4to "A"	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	18	Bajo	5	6	7
11	4to "A"	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	33	Alto	11	11	11
12	4to "A"	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	15	Bajo	5	5	5
13	4to "A"	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	22	Medio	8	7	7
14	4to "A"	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	16	Bajo	5	5	6
15	4to "A"	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	15	Bajo	5	5	5
16	4to "A"	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	Bajo	4	4	4
17	4to "B"	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	32	Alto	10	11	11
18	4to "B"	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	3	2	25	Medio	9	7	9
19	4to "B"	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	16	Bajo	5	5	6
20	4to "B"	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	17	Bajo	5	6	6
21	4to "B"	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	17	Bajo	6	6	5

22	4to "B"	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2
23	4to "B"	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3
24	4to "B"	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1
25	4to "B"	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2
26	4to "B"	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
27	4to "B"	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1
28	4to "B"	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2
29	4to "B"	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2
30	4to "B"	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2
31	4to "B"	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2
32	4to "B"	1	2	3	2	1	2	2	2	1	2	3	2
33	5to "A"	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2
34	5to "A"	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2
35	5to "A"	2	2	3	2	3	1	2	3	2	2	2	3
36	5to "A"	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2
37	5to "A"	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2
38	5to "A"	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2
39	5to "A"	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1
40	5to "A"	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
41	5to "A"	3	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2
42	5to "A"	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1
43	5to "A"	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3
44	5to "A"	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3
45	5to "A"	1	1	2	2	1	1	2	3	1	2	1	1
46	5to "A"	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3

33	Alto	11	11	11
27	Medio	9	8	10
16	Bajo	6	5	5
17	Bajo	5	6	6
34	Alto	11	11	12
16	Bajo	6	5	5
28	Medio	9	10	9
27	Medio	9	9	9
16	Bajo	5	5	6
32	Alto	11	10	11
23	Medio	8	7	8
16	Bajo	5	5	6
17	Bajo	6	5	6
27	Medio	9	9	9
16	Bajo	5	5	6
28	Medio	9	10	9
15	Bajo	5	5	5
15	Bajo	5	5	5
34	Alto	11	12	11
25	Medio	9	7	9
17	Bajo	5	6	6
28	Medio	9	10	9
34	Alto	12	11	11
18	Bajo	6	7	5
27	Medio	9	9	9

47	5to "A"	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3
48	5to "A"	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1
49	5to "A"	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
50	5to "A"	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1
51	5to "A"	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2
52	5to "A"	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1
53	5to "A"	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
54	5to "A"	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1
55	5to "A"	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2
56	5to "A"	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3

33	Alto	11	11	11
15	Bajo	5	5	5
33	Alto	11	11	11
18	Bajo	7	5	6
27	Medio	9	9	9
17	Bajo	6	6	5
34	Alto	11	12	11
17	Bajo	5	6	6
16	Bajo	5	5	6
32	Alto	11	10	11

0.58	0.58	0.56	0.44	0.60	0.58	0.57	0.53	0.48	0.54	0.63	0.51
VARIANZA DE LOS ÍTEMS											

49.25
VAR. DE LA SUMA

6.6109694
SUMATORIA DE LA VARIANZA DE LOS ITEMS

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

$$K = 12$$

$$K - 1 = 11$$

$$\sum S_i^2 = 6.61$$

$$S_T^2 = 49.3$$

$$\alpha = 0.944$$