

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



TESIS

para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con mención en
Problemas de Aprendizaje

Programa de atención selectiva en la atención y percepción visoespacial en
niños de un centro educativo estatal

Autor: Bach. Ketty Flores Yalle

Asesor: Dr. William Jesús Torres Acuña

LIMA-PERÚ

2021

Siempre que te pregunten si puedes hacer un trabajo, contesta que sí y ponte enseguida a aprender cómo se hace.

Franklin Delano Roosevelt

La confianza en sí mismo es el primer secreto del éxito.

Ralph Waldo Emerson

Dedicatoria

A mi esposo Gustavo y a
mi hija Greasy por su
invalorable apoyo, porque
sin ellos mi vida no
tiene dirección ni
sentido.

Agradecimientos

A la Universidad Ricardo Palma,
por brindarme la oportunidad
de obtener la Maestría.

A mis profesores por sus enseñanzas.

A mi asesor, el Dr. William Torres
por sus orientaciones y consejos
en el desarrollo de esta tesis.

A la Doctora Ana Delgado
por su invaluable apoyo en la
sustentación de mi tesis.

A la institución educativa
por haber apoyado
la aplicación del programa.

A los escolares y a sus padres
porque sin ellos
no hubiese sido posible
la aplicación del programa.

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	4
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	8
1.1. Formulación del problema	8
1.2. Justificación del estudio	16
1.3. Antecedentes	18
1.3.1. Nacionales	18
1.3.2. Internacionales	22
1.4. Presentación de objetivos generales y específicos	33
1.4.1. Objetivo general	33
1.4.2. Objetivos específicos	33
1.5. Limitaciones del estudio	33
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	34
2.1. Bases teóricas	34
2.1.1. Atención	34
2.1.1.1. Definición	34
2.1.1.2. Características de la atención	38
2.1.1.3. Manifestaciones de la atención	41
2.1.1.4. Factores que determinan la atención	42
2.1.1.5. Tipos de atención	43
2.1.1.6. Modelos y teorías de la atención	50
2.1.1.7. Problemas asociados a la atención	54
2.1.2. Percepción Visoespacial	57
2.1.2.1. Definición	57
2.1.2.2. Fases de la percepción visual	58
2.2. Definición de términos usados	59

2.3.	HIPÓTESIS	60
2.3.1.	Hipótesis general.....	60
2.3.2.	Hipótesis Específicas	60
2.4.	Variables	61
CAPÍTULO III. MÉTODO		62
3.1.	Nivel y tipo de estudio	62
3.2.	Diseño de investigación	62
3.3.	Población y muestra	63
3.3.1.	Características de los participantes de estudio	63
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	64
3.4.1.	Programa de Atención selectiva: Percepción viso espacial	64
3.4.2.	Test de Percepción de Diferencias (CARAS).	66
3.5.	Procedimiento de recolección de datos	67
3.6.	Técnicas de procesamientos y análisis de datos.....	68
CAPÍTULO IV. RESULTADOS		70
4.1.	Análisis exploratorio de las variables de estudio	70
4.2.	Análisis descriptivo de la evaluación pre-test de atención de los participantes.....	71
4.2.1.	Clasificación de los participantes por niveles	71
4.2.2.	Análisis descriptivo específico por niveles.....	72
4.3.	Análisis del pre-test – post-test del grupo experimental	80
4.3.1.	Análisis de frecuencia del pre-test del grupo experimental	80
4.3.2.	Análisis de frecuencias del post-test del grupo experimental	80
4.4.	Contrastación de hipótesis.....	81
4.4.1.	Pre-test – post-test (hipótesis específica H1.1)	81
4.4.2.	Análisis del post-test grupo experimental– grupo control (hipótesis específica H1.2).....	82
CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN		84
CONCLUSIONES.....		94

RECOMENDACIONES	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	103
Anexo 1: Programa del estudio	103
Anexo 2: Gráficas del estudio	144

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución de los participantes según el sexo</i>	63
Tabla 2. <i>Distribución de los participantes por grados y secciones</i>	64
Tabla 3. <i>Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para la variable de estudio</i>	70
Tabla 4. <i>Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test</i>	71
Tabla 5. <i>Distribución de los escolares por niveles (pre-test)</i>	72
Tabla 6. <i>Análisis descriptivo de los puntajes del nivel I</i>	72
Tabla 7. <i>Distribución de los participantes según el sexo</i>	73
Tabla 8. <i>Distribución de los participantes por grados y secciones</i>	73
Tabla 9. <i>Análisis descriptivo de los puntajes del nivel 2</i>	74
Tabla 10. <i>Distribución de los participantes según el sexo</i>	74
Tabla 11. <i>Distribución de los participantes por grados y secciones</i>	75
Tabla 12. <i>Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test del nivel 3</i>	75
Tabla 13. <i>Distribución de los participantes según el sexo</i>	76
Tabla 14. <i>Distribución por grados y secciones</i>	76
Tabla 15. <i>Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test del nivel 4</i>	77
Tabla 16. <i>Distribución de los participantes según el sexo</i>	77
Tabla 17. <i>Distribución de los participantes por grados y secciones</i>	78
Tabla 18. <i>Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test del nivel 5</i>	78
Tabla 19. <i>Distribución de los participantes según el sexo</i>	79
Tabla 20. <i>Distribución de los participantes por grados y secciones</i>	79
Tabla 21. <i>Distribución de los niveles deficiente y bajo de atención</i>	80
Tabla 22. <i>Distribución de los grupos niveles post-test</i>	81

Tabla 23. <i>Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test y post-test</i>	81
Tabla 24. <i>Establecimiento de diferencias pre – post-test del grupo experimental</i>	82
Tabla 25. <i>Análisis descriptivo de los puntajes del post-test del grupo experimental y el grupo control</i>	83
Tabla 26. <i>Establecimiento de diferencias del post-test del grupo experimental</i>	83

RESUMEN

La presente investigación es de tipo aplicada, utilizó un diseño cuasi experimental de dos grupos con medición pre y post-test, la cual tuvo como objetivo principal el determinar que la aplicación del Programa de Atención Selectiva incrementa el nivel de atención que presentan los escolares con nivel bajo de atención de primer y segundo grado de primaria de un centro educativo estatal de la Provincia Constitucional del Callao. Se aplicó el programa a dos grupos que fueron determinados con el Test de Percepción de Diferencias (CARAS). Se reportó que el 12% de los escolares evaluados presentaban un nivel deficiente de atención; el 21.3% de los escolares evaluados presentaban un nivel bajo de atención; el 42% de los escolares evaluados presentaban un nivel promedio de atención; el 42% de los escolares evaluados presentaban un nivel alto de atención y el 16.7% de los escolares evaluados presentaban un nivel alto de atención y el 8% de los escolares evaluados presentaban un nivel excelente de atención. El 33.3% de los escolares evaluados presentaban niveles de atención inferiores al promedio y que el 24.7% presentan un nivel de atención superior al promedio. Se distribuyó a los participantes en dos grupos: Experimental y Control. Se aplicó el programa de atención selectiva: Percepción viso – espacial al grupo experimental durante un periodo aproximado de dos meses calendario(aproximadamente). En el establecimiento de diferencias de promedios del pre-test y del post-test se encontró que existen diferencias significativas por lo que se llega a la conclusión de aceptar la hipótesis general en la cual se plantea que el programa tiene efectos positivos sobre los sujetos evaluados.

Palabras claves: Programa de atención selectiva, percepción viso – espacial, niños, centro educativo estatal.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, es de tipo aplicativo, el cual tiene como objetivo general determinar que la aplicación del Programa de Atención Selectiva incrementa el nivel de atención que presentan los escolares con un nivel bajo de atención de primer y segundo grado de primaria de un centro educativo estatal de la Provincia Constitucional del Callao. La aplicación del programa, que tuvo una duración de dos meses calendario (aproximadamente), permitió incrementar los niveles de atención en los grupos experimentales a los que se les aplicó el programa, confirmando que se cumplió con las expectativas planteadas en la presente investigación.

El presente estudio está constituido por un total de cinco capítulos. Con respecto al capítulo I se desarrolla la problemática planteada en esta investigación, la formulación del problema, el planteamiento de cada uno de los objetivos, la descripción de las variables, las hipótesis planteadas y la respectiva justificación de la investigación.

En lo que respecta al capítulo II se detallan los antecedentes de investigación a nivel nacional e internacional y también se logra desarrollar el marco teórico. Continuando con el desarrollo de este estudio, tenemos el capítulo III donde exponemos la metodología, describiendo el tipo de investigación, el diseño del estudio, la población y muestra, la técnica utilizada y los instrumentos utilizados en el proceso de evaluación para desarrollar el análisis de los datos.

En lo que respecta al capítulo IV tenemos los resultados obtenidos en base al análisis desarrollado. Luego tenemos el capítulo V donde logramos desarrollar la discusión en base a los resultados y las teorías propuestas que sustentan esta investigación. Finalmente, se cuenta con las referencias correspondientes y en los anexos se presentan los instrumentos utilizados.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Formulación del problema

Durante mucho tiempo, y en diversos contextos educacionales, se han reportado múltiples casos de niños con dificultades para adecuarse y adaptarse al contexto del salón de clase. Con frecuencia los profesores de primer y segundo grado escolar refieren que sus alumnos tienen problemas para prestar atención, que tienen dificultades para establecer contacto visual, generando dificultades para seguir las instrucciones que el profesor brinda durante las clases, lo cual genera retrasos en la realización de las tareas, generando una dilación en los objetivos planificados por el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es más, los profesores asumen que estos niños presentan algún problema de tipo neurológico.

Este problema se acrecienta cuando los escolares además de no prestar atención se movilizan dentro del aula, no teniendo en cuenta las indicaciones del profesor de permanecer en sus respectivos lugares de trabajo. Esta conducta hiperactiva, provoca distracción en sus compañeros, perturbando el trabajo de éstos. A este comportamiento hiperactivo muchas veces se acompaña de conductas agresivas y “molestas”, lo que hace que la situación se torne, paulatinamente, insostenible y el clima del salón de clase se perturbe, con las consecuencias que genera el desorden del aula en general, alterando la atención del resto de sus compañeros, quienes son siempre perturbados por dichos escolares, provocándoles distracción y alteración de la atención, en algunos casos la situación se torna difícil de controlar por el profesor de aula.

En casa, generalmente las madres refieren que sus hijos no quieren realizar las tareas, que molestan a sus hermanos, prefieren el juego y que cualquier estímulo del ambiente los distrae, generando en los padres, sobre todo en la madre, tener que recurrir a medios punitivos verbales y físicos para que el niño deje de molestar. En muchos casos, los padres permiten que el hijo realice lo que desea para que deje de molestar. Con esto, los padres en forma accidental refuerzan el comportamiento inadecuado del niño, convirtiéndose, por lo tanto, en un círculo vicioso que, para que el niño esté tranquilo le permiten hacer lo que desea, sin saber que lo que están haciendo es reforzar, de manera involuntaria, la conducta inadecuada del niño.

Anicama, Melgar, Antinori, Araujo, Tomás, Livia y Ortiz (1997a) refieren que estos niños presentan problemas de atención y son casualmente este tipo de niños los que tienen dificultades no solamente en la escuela y el hogar, sino en todos los

ambientes en los que interactúan. Se observa que tienen dificultades cuando se les pide que desarrollen una tarea porque se están distraendo. Cuando interactúan con sus compañeros terminan peleando porque quieren salir siempre con su gusto, a veces, hacen trampas para poder ganar por lo que terminan peleando y hasta agreden a los otros, y como consecuencia de ello, sus compañeros los evitan y no los invitan a sus casas para jugar, porque son agresivos cuando se frustran o cuando las cosas no les resultan como ellos quieren.

Así mismo, el problema se complica para estos escolares cuando tienen que rendir exámenes porque no siguen las indicaciones que los profesores hacen antes y durante el proceso de evaluación. Estos escolares al estar desatentos no copian correctamente en sus cuadernos lo que el profesor indica y lo que es más grave que hay padres que sabiendo que sus hijos son bastante distraídos no realizan en casa el seguimiento de las tareas escolares. Con frecuencia los escolares con este problema realizan sus tareas de forma incorrecta, y por más que estudien, es más probable que respondan incorrectamente a las evaluaciones. Esto les genera angustia en los padres porque refieren que sus hijos han estudiado y no se explican por qué salen “desaprobados” o con baja nota, quejándose, de que el profesor tiene sus preferencias y que discrimina a su hijo. A veces los profesores tratan de ayudarlos, y no los desaprueban, pero, lo que hacen es reforzar accidentalmente dichas conductas generando probablemente que se repitan, porque no están brindando la solución correcta al problema de dichos escolares.

Miranda (1996) refiere que estos niños se enfrentan cada día a situaciones frustrantes, sobre todo cuando se trata de eventos académicos. Ante las

frustraciones estos niños pueden reaccionar de varias maneras. Algunos pueden reaccionar insistiendo en lo que no pudieron lograr, otros haciendo otras cosas que molestan y otros emitiendo un comportamiento agresivo o destruyendo los útiles o pertenencias de los demás, al extremo que les pueden quitar las cosas de los demás niños y si les reclaman les pegan. Otras veces asumen comportamiento de líderes negativos, pues arman y dirigen grupos que van en contra de otros niños que se comportan bien.

También es reportado que los padres de familia se quejan y reclaman al profesor que hay niños que perturban o arremeten contra sus hijos o contra los demás niños. Es frecuente que a veces algún padre de familia retire a su hijo del colegio porque siempre es maltratado por otro, sin que el profesor pueda hacer nada porque es incapaz de poner orden en el aula. Otras veces, se ha observado que estos niños, con nivel bajo de atención, son separados del colegio porque su situación es insostenible, a pesar de las promesas de los padres hacen respecto a que sus hijos van a portarse bien.

También se dan los casos de hermanos que comparten el salón de clases, estos niños se sienten incómodos con el profesor y con los padres de familia, de esta forma distraen su atención desobedeciendo continuamente. A veces, los niños que se portan bien son perjudicados por cuanto, al haber desorden, muchas veces son castigados todos por culpa de uno que se portó mal. Entonces muestran resentimiento y rechazo por estos niños, que no hacen sino perjudicarlos.

Alva (1998) refiere que el problema también se hace extensivo para los padres de familia por cuanto con frecuencia reciben quejas de su hijo, ya sea del colegio o de los vecinos por tener un hijo con comportamientos inadecuados, desordena la casa o genera problemas cuando visita a otros hogares, al extremo que a veces los padres de familia evitan hacer visitas o no llevan al niño por las consecuencias que puedan haber y tengan siempre que presentar las disculpas, sobre todo cuando existe comportamiento agresivo, al extremo que se producen discusiones entre los padres por la agresión que presenta.

Otras veces rompen cosas, aunque de manera casual, en lugares ajenos. Se observa que los padres a menudo se sienten impotentes y sin recursos para controlar a estos niños, también existen madres que, al sentirse impotentes para controlar a su hijo, rompen en llanto y otras veces desfogan su agresividad hacia su hijo que terminan por hacerle daños a su integridad física. A veces el niño se controla, pero sólo cuando ve a un adulto que pone la cara de molesto; sin embargo, ante la ausencia del adulto, el niño nuevamente vuelve a conducirse mal.

Barkley (1998) expresa que, en realidad, la falta de atención es la responsable de lo difícil del ejercicio escolar y social, la que imposibilita una adaptación adecuada del niño en los diferentes ambientes en los que interactúa. Presentan dificultades para mantener la atención por un tiempo prudencial, son intranquilos y manifiestan momentos fuera de lugar y recurrentes, además de manifestar impulsividad y falta de autocontrol tanto sensorial, motor como emocional.

El déficit atencional en los niños es un trastorno cuya incidencia es bastante mayor de lo que una mirada superficial podría inferir. Sólo los padres, el grupo familiar y escolar tienen cabal evidencia de los padecimientos de estos pequeños y a su vez lo que implica convivir con ellos. La preocupación puede alcanzar niveles de angustia, el descontento y el abatimiento, son vivencias frecuentes observadas por los padres.

Pero, si se analiza un poco más, es muy probable que las dificultades que presentan estos escolares, es producto de experiencias negativas en el medio escolar, del hogar y del contexto social a la que pertenecen. Por lo tanto, al presentarse de manera simultánea, los efectos emocionales son significativos, presentando estos escolares una autoestima disminuida, sentimientos de minusvalía e incapacidad, baja tolerancia a la frustración, agresividad e impulsividad, sentimiento de culpa, sentimiento de aislamiento y de rechazo, etc.

También se observa bajo rendimiento académico, como consecuencia natural de la dificultad para estar atento a las indicaciones de los profesores o por su constante distraibilidad, lo que lo lleva a alcanzar bajas calificaciones académicas, además de obtener bajas calificaciones en su conducta.

El problema de atención se define como un trastorno de naturaleza encubierta, es decir, es un cuadro clínico que no presenta necesariamente síntomas accesibles que permitan su fácil detección, presentándose con mayor incidencia en la población escolar. Dicho desorden afecta entre el 3% al 5% de la población, se halla con mayor presencia en el sexo masculino que en el femenino, en una población de 3 a 1, y que continúa ocasionando problemas durante la adultez por lo menos en dos

tercios de los casos. También es un problema de comportamiento que ocurre en todos los medios socioeconómicos, culturales y raciales, y finalmente puede afectar tanto a los niños como a los adultos de todos los niveles de inteligencia (Bravo, 1980).

El problema de atención se caracteriza por presentar grados de falta de atención de manera inapropiada, exceso de actividad motora e impulsividad, especialmente en niños pequeños, problemas que suelen ser relativamente crónicos en su naturaleza y no se relacionan con problemas de retardo, deterioro sensorial, de lenguaje o motor, ni con perturbaciones emocionales severas. Los niños con problemas de atención presentan características definidas, que están típicamente asociadas a déficit en la conducta, de seguir reglas e instrucciones, y en el desempeño de un trabajo puntual y consistente. Generalmente estos niños parecen comprender los requerimientos para desarrollar una determinada tarea o situación específica en el momento, pero no son capaces de completarla. Parece que entienden la norma social de no interrumpir, pero continuamente lo hacen; esto hace que se tenga la impresión de que actúan fuera del contexto o de manera contraria, deliberadamente. Por todo esto se entiende que el problema principal de estos niños no es el conocimiento de la habilidad, sino la capacidad para controlar el impulso y aplicar esta habilidad, ellos no tienen la opción a elegir (Bravo, 1980).

Sin embargo, realizando un trabajo coordinado entre el centro educativo y los padres de familia se puede prevenir este problema, y reducir la baja atención; por esto se hace necesario una mejor comunicación entre los elementos antes mencionados porque pueden prevenir muchas conductas, así como adquirir

comportamientos que no sólo beneficiarían al niño sino también a los padres de familia, y a la comunidad en general.

Con el problema planteado se puede afirmar que los niños con problemas de atención presentan una problemática compleja que involucra una gama de variedades que no solamente se relacionan con el comportamiento del niño, sino que su cognición y su área emocional se ve afectada; es por eso que los tratamientos que han sido utilizados para abordar estos casos son muy variables.

Orjales (1998) indica que se han utilizado tratamientos farmacológicos con buena efectividad, principalmente los psico estimulantes; sin embargo, sus efectos solo erradican el problema de hiperactividad y falta de atención, pero no le enseñan a cambiar sus estrategias de comportamiento que han sido internacionalizadas con anterioridad. Además, al pasar los efectos del fármaco el niño debe seguir ingiriéndolos para poder estar controlado; esto va a generar dependencia por parte del niño y gastos económicos por parte de los padres.

Se han propuesto otros métodos correctivos para el problema, orientado principalmente a desarrollar hábitos de conducta tales como mantenerse quietos y no abandonar su tarea hasta terminarla; también a adquirir estrategias cognitivas que constituyan una regulación de su comportamiento atencional. Para esto se ha recurrido a las técnicas de modificación de conducta, con resultados aceptables.

La psicología cognitiva proporciona recursos complementarios como el entrenamiento en destrezas cognitivas para dirigir procesos atencionales; por tal

motivo se plantea las técnicas cognitivas que permitan que el niño pueda autorregular y autoevaluar su propia conducta y pensamientos. Por eso es importante abordar el problema del trastorno con déficit de atención aplicando un Programa de Atención Selectiva en la Atención y Percepción Viso Espacial donde se utilizan técnicas conductuales y cognitivas. Estas técnicas forman parte de las alternativas de solución que se plantean en la presente investigación para abordar el problema con déficit de atención (Orjales, 1998).

Por ello, la presente investigación se propone conocer cuál es el impacto de un programa de atención selectiva en alumnos de primer y segundo grado de primaria. Para conocer las implicancias de la aplicación de este programa se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación del Programa de Atención Selectiva y Percepción Viso Espacial en la atención en educandos del primer y segundo grado de primaria que presentan dificultades de atención de una institución educativa estatal de la Provincia Constitucional del Callao?

1.2. Justificación del estudio

Una de las más serias y básicas deficiencias de los estudiantes es la falta de atención, a tal punto, que, si hay deficiencias, los ubica en los últimos lugares en cuanto a rendimiento académico. Si a esto se considera que algunos docentes no están debidamente capacitados, y con padres de familia que tienen poca preocupación hacia sus hijos, dejándolo todo en manos de los profesores, entonces el problema se acrecienta; por eso es de suma importancia trabajar la variable atencional, lo que va a permitir optimizar el rendimiento académico de los estudiantes.

También es importante porque va a permitir que un amplio número de niños que tienen problemas de atención reciban estimulación, apoyo y refuerzo para superar sus necesidades educativas o dificultades de aprendizaje, a los que la escuela debe ayudar con una detección temprana y oportuno tratamiento capaz de compensar o neutralizar, hasta donde sea posible, los obstáculos con serias repercusiones en el futuro y los alumnos se puedan ver afectados en su trayectoria escolar.

Si los estudiantes son ayudados mediante la aplicación de un programa para afianzar la atención selectiva se verán beneficiados en los procesos perceptivos – atencionales, así lograrán superar un conjunto de dificultades que, de no darles la importancia debida, y a tiempo, pueden desencadenar consecuencias negativas, las mismas que pudieron evitarse si se hace una intervención temprana.

La investigación se justifica porque la atención selectiva es una de las operaciones mentales básicas que intervienen en casi todas las actividades mentales de las personas; es decir, que si se logra cultivarla y guiar al estudiante a que mejore, sobre todo desde los primeros años de sus estudios, vamos a tener como resultado menos dificultades de adaptación a sus estudios, a la vida escolar, mejora en sus habilidades sociales, fortalecimiento de su autoestima, entre otras conductas importantes. También porque van a contribuir tanto en el análisis y síntesis como en la comprensión y el saber anticiparse y resolver problemas prácticos. Se observa, pues, que moldear este tipo de atención va a permitir que los alumnos sean los beneficiados y así podrán superar problemas y emitir comportamientos adecuados.

1.3. Antecedentes

1.3.1. Nacionales

Anicama et al. (1997b) desarrollaron un estudio acerca de los desórdenes por déficit de atención en sujetos de una zona urbana marginal de Lima; por ello se contó con una muestra constituida por 186 padres de familia cuyos hijos se encontraban entre el primer y sexto grado de educación primaria. Para el desarrollo de dicha investigación, llegaron a construir una *Escala de Evaluación de Desórdenes de Déficit de Atención (EDDA)* mediante la cual llegaron a la conclusión que los resultados logrados no mostraban diferencias según el sexo, del mismo modo se logró determinar que en tanto menos era la edad más era el grado de desorden en lo que infiere al déficit de atención, además de la hiperactividad, la impulsividad y los problemas con respecto a las interacciones con sus semejantes.

Anicama et al. (1997b) investigaron la relación que existe entre el déficit de atención entre padres e hijos, para ello se llevó a cabo dicho estudio en un total de 96 pares (en referencia a las madres e hijos), todos pertenecientes al distrito de los Olivos en la ciudad de Lima, a todos los participantes le aplicaron la *Escala de Evaluación de Desórdenes de Déficit de Atención (EDDA)* y también aplicaron la Escala UTA para los padres de familia que participaron en dicha investigación. En base a ello se logró determinar los resultados en los cuales se apreció que hubo una preferencia de TDA para los hijos de 23%; donde el área de hiperactividad tenía la predominancia, en lo que se refiere a los padres se logró determinar la prevalencia de 51% de dificultades de déficit de atención. Otra conclusión a la que llegó dicho

estudio es que no se encontró relación significativa en los trastornos por déficit de atención entre los padres y los hijos participantes en el estudio.

Flores, Cabrera, Rosario y Castañeda (2016) desarrollaron una investigación acerca de la memoria de trabajo en estudiantes de primer grado de primaria de Institución Educativa Nacional Nuevo Chimbote, la cual tenía como objetivo principal el hallar los niveles de los componentes de la memoria de trabajo en estudiantes de primer grado de primaria de Institución Educativa Nacional de Nuevo Chimbote, 2015, para ello se estudiaron 145 estudiantes. El tipo de investigación fue descriptiva de corte transversal, de diseño no experimental. Los instrumentos utilizados para el desarrollo de dicho estudio son: Test de copia y reproducción de memoria de figuras complejas de Rey y el sub test retención de dígitos directo e inverso de la escala de inteligencia WISC IV. Las conclusiones a las que llegó dicho estudio es que se encontró que los niños en alto porcentaje (82.8%) presentan bajo nivel de desarrollo del ejecutivo central; el área visoespacial es la que se encuentra con mejor nivel pues alrededor del 50% de niños presentan un alto nivel de desarrollo; el componente fonológico fue evaluado como de nivel medio de desarrollo en el 68.3% de los niños y de nivel bajo en el 31% de los casos.

Orosco (2017) desarrolló una investigación acerca de la percepción visual y atención en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa Enrique Milla Ochoa, Los Olivos-2016, en un grupo de 60 estudiantes de segundo grado de primaria. Los instrumentos utilizados para el desarrollo de dicho estudio es el test Método de Evaluación de la

Percepción Visual de Frostig (DTVP) y el Test de Atención a través de la percepción de diferencias (caras), ambas con propiedades psicométricas adecuadas para su contexto. Dentro de las principales conclusiones encontradas se tiene que en las variables analizadas se establece una relación positiva y significativa, por lo que se determinó que existía una relación significativa entre la percepción visual y la atención en los estudiantes de segundo grado de primaria de la institución estudiada.

Chuquimez y Teodora (2017) desarrollaron una investigación sobre la atención y comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito de los Olivos, cuyo objetivo principal ha sido analizar la relación entre la atención y la comprensión lectora en 68 estudiantes del sexto grado de primaria, de ambos sexos, de una institución educativa no estatal de Los Olivos. Dicho estudio de corte descriptivo correlacional, utilizó dos instrumentos validados al contexto donde se desarrolló el estudio: el Test d2 de atención y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 6 forma A CLP6-A. dentro de las principales conclusiones, se tiene que existía una relación significativa entre la atención y la comprensión lectora, asimismo se encontró una relación significativa entre la atención y los sub test VI-A-1, VI-A-2, VI-A-3 del CLP6-A en los estudiantes de la muestra. No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la atención y los sub test VI-A-4, VI-A-5, VI-A-6 del CLP6-A.

Rojas (2018) estudió el conocimiento matemático en estudiantes de primaria de una IE de Trujillo, según su atención-concentración, tenía como objetivo principal el describir y comparar los niveles del conocimiento matemático y los de la atención – concentración. Se contó con una muestra de 72 estudiantes con alto nivel de atención y 29 estudiantes con bajo nivel de atención, varones y mujeres de segundo grado de Educación Primaria. Los instrumentos utilizados para dicho estudio son el Test de Atención A – 2 de Diaz (1996, citado en Rojas, 2018) y la Prueba de Evaluación de Conocimiento Matemático (PECOM) de Feldman (1989, citado en Rojas, 2018). Dentro de las principales conclusiones, se reporta que en el grupo de estudiantes con nivel alto de atención concentración, predominaba un nivel alto de conocimiento matemático a nivel general, y en las dimensiones numeración, asociación y operaciones; y nivel medio en las dimensiones seriación y problemas. También se logró determinar que el grupo de estudiantes con nivel bajo de atención-concentración, predominaba un nivel bajo de conocimiento matemático y sus dimensiones. Finalmente se logró determinar que en el caso del conocimiento matemático y sus dimensiones se halló diferencias.

Urbano y Mery (2019) desarrollaron una investigación sobre un estudio de un caso de síndrome atencional y dispraxia visoespacial en menor de 10 años con síndrome convulsivo; dicha investigación, cuyo diseño es de caso único y aplicada, tuvo como objetivo principal el explorar las características de los factores neuropsicológicos y su relación con el déficit en los mecanismos psicofisiológicos; para ello se presenta el análisis del caso de una niña de 10 años con síndrome atencional y dispraxia visoespacial, la cual participa en el

desarrollo de un programa de corrección neuropsicológica en 32 sesiones con la utilización de técnicas neuropsicológicas tales como la restitución, técnicas de modificación conductual, autoinstrucciones y resolución de problemas. Los resultados mostraron que el desarrollo de dicho programa era adecuado para la mejora de la persona ya que posterior a la aplicación del programa la niña mostró mejoras en sus resultados pos test, pasando de un nivel bajo a un nivel medio.

1.3.2. Internacionales

Orjales y Polaino (1992) llevaron a cabo una investigación donde detallaron la diferencia existente entre el estilo atribucional y la autoestima, dicho estudio desarrollado en Madrid en un grupo de niños con problemas de déficit de atención con hiperactividad, de los cuales se dividió en dos grupos para determinar el control correspondiente; dentro de los principales resultados encontrados se tiene que los niños con déficit de atención tenían una autoestima por debajo de los niños sin dichas dificultades (dicha diferencia no era significativa). También se logró identificar una preferencia hacia externalizar la atribución en referencia a las notas en lo que respecta al grupo de sujetos con dificultades al grupo que no presentan dificultades. Continuando con la investigación, dividieron el grupo con dificultades en un grupo para desarrollar el proceso de intervención y determinar las diferencias con otro grupo; el primer grupo recibió terapia cognitivo conductual y el otro grupo desarrolló un programa de refuerzos de aprendizajes básicos; en lo que respecta a este grupo no manifestaron diferencias en lo que respecta al tema de su autoestima mientras que el grupo de sujetos que llevaron terapia

manifestaron mejoras en dichos aspectos. En lo que se refiere a la internalización de las notas se logró mejor puntuación en el grupo que llevó a cabo en el programa. En lo que respecta al grupo que llevó la terapia manifestaron mayor externalización de las notas.

Kendall (1999), en Estados Unidos, llevó a cabo una investigación que analizaba la manera en que los hermanos de niños que padecían de AAHD (trastorno por déficit de atención e hiperactividad) se desarrollaban en su entorno familiar que se veía afectada a causa de dicha condición. Dicho estudio utilizó un método comparativo a través del desarrollo de entrevistas y la recopilación de información de 11 familias. Los resultados encontrados en el análisis de la información recopilada, muestran que los hermanos de los sujetos con dichos trastornos suelen ser víctimas de ellos, al menos eso es lo que manifestaron y los miembros de la familia no le prestaban la atención respectiva, minimizando la situación; esto es perjudicial para los hermanos antes mencionados y podrían generar problemas para su salud física y psicológica. En conclusión, se logró determinar que existe una necesidad de poder conseguir mejoras en lo que respecta a los servicios sociales para este tipo de familias y a través de ello poder fomentar una mejor salud mental en beneficio de todos.

Brito, Pereyra y Morales (1999) llevaron a cabo un estudio donde pretenden dividir el déficit de atención y el desorden de hiperactividad, para el desarrollo de dicha investigación evaluaron a niños cuyo promedio de edad era de 9.4 años, al total de evaluados los dividieron en un total de cuatro

grupos: Normales (primer grupo), mixtos (segundo grupo), desatentos (tercer grupo) e hiperactivos – impulsivos (cuarto grupo). Dentro de los principales resultados hallados es que el segundo y tercer grupo eran sujetos con mayor dependencia y a la vez eran más propensos a tener dificultades de socialización; por otro lado, en lo que respecta al primer y cuarto grupo quienes fueron ansiosos y el tercer grupo fueron los menos temerosos a comparación del resto de grupos.

Miranda y Presentación (2000) investigaron en Valencia - España la importancia de una intervención cognitivo-conductual con el objetivo de disminuir las dificultades de conducta y poder elevar los niveles de adaptación social y el rendimiento académico en 32 sujetos que padecen de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. La intervención cognitivo conductual incluía el desarrollo de un programa para trabajar la auto instrucción, del mismo modo se trabajó la solución de problemas y la manera de poder contener la ira a través de costo de respuestas mas la utilización de refuerzos positivos. Dentro de las principales conclusiones a las que llegó dicho estudio es que los sujetos que llevaron a cabo la terapia antes mencionada manifestaron tener amplias mejoras en cada uno de los aspectos trabajados, dichos resultados fueron respaldados por la observación de las conductas por parte de los profesores y padres de familia de los sujetos implicados en el estudio.

Ávila y Polaino (2002) realizaron una investigación basada en seguir el desenvolvimiento de niños cuyas edades estén entre los 4 y 6 años, que tenían

dificultades de trastorno por déficit de atención y agresividad. A cada uno de los participantes se les aplicó una evaluación psicológica integral donde se logró determinar que del total de sujetos un 65% se encontraban en el posible diagnóstico del trastorno por déficit de atención, dicho porcentaje fue variando durante el desarrollo de la investigación el cual fue desarrollado por un total de tres años. Dentro de los principales resultados encontrados en dicha investigación, tenemos que a una edad promedio entre los 2 y 3 años se podría detectar indicadores de dicho trastorno los cuales podrían generar patrones persistentes y el riesgo de la presencia de dicha enfermedad, es por ello que a esa corta edad se podría tener indicadores que puedan permitir a los sujetos prevenir dificultades mayores en el transcurso de su desarrollo. Estos resultados mencionan que en el momento que aparecen los síntomas del déficit de atención, la dificultad o gravedad que se manifiesten en el transcurso del tiempo estarán vinculados a la manera en que los padres los eduquen.

Ison y Anta (2006) llegaron a investigar la atención selectiva visual, para ello llegaron a trabajar con un total de 2124 sujetos cuyas edades oscilaban entre los 7 y 12 años, que estudian en escuelas urbanas y urbanas marginales, todos de la provincia de Mendoza. Para la obtención de resultados utilizaron el Test de Percepción de Diferencias de CARAS, además de incluir en el análisis diferentes variables sociodemográficas (edad, género y ámbito escolar). Dentro de los principales resultados que llegaron a encontrar es que los niveles de atención focalizada en varones y mujeres de las escuelas urbanas se incrementan acorde a que se incremente la edad, de la misma manera se

aprecia que los sujetos de escuelas urbano marginales, menos el grupo de las niñas cuya edad es de 8 años, incrementan su atención focalizada en tanto mayor sea su edad. Finalmente, se logró determinar que las niñas que tienen 8 años de las escuelas urbanas tienen mayores niveles en las dimensiones evaluadas a comparación de los que provienen de escuelas urbano marginales.

Kanaka, Matsuda, Tomimoto, Noda, Matsushima, Matsuura, y Kojima (2008) realizaron un estudio sobre el desenvolvimiento de la atención con un CPT simple. Para el desarrollo de dicha investigación llegaron a evaluar a un total de 518 niños de la ciudad de Japón cuyas edades oscilan entre los 5 y 12 años. Dentro de las principales conclusiones a las que pudieron llegar en el desarrollo de dicha investigación es que la tasa de aciertos se logra incrementar según el aumento de la edad. Otra de las conclusiones que lo primero que se logra desarrollar en los sujetos es la inhibición y la estabilidad del tiempo de procesamiento. Finalmente, se concluye que a mayor sean los logros madurativos mayor será la capacidad de discriminación y se reducirá el tiempo de procesamiento.

Rey (2009) llevó a cabo una investigación sobre la atención selectiva visual, para ello llegó a utilizar el Test de Percepción de Diferencias de CARAS y el Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas. Dentro de las principales conclusiones a las que logró llegar dicha investigación es que los niveles hallados fueron niveles promedios. En lo que respecta a la atención sostenida se logró determinar que los niños escolarizados poseen mayor puntuación en sus resultados.

Soroa, Iraola, Balluerka y Soroa (2009) llevaron a cabo una investigación en España, donde analizaban la atención sostenida auditiva y visual de un grupo de 25 niños algunos con dificultades del trastorno de déficit de atención e hiperactividad en comparación a otro grupo de niños que no padecían dicha condición. Para el desarrollo de dicha investigación se evaluaron, tal y como mencionamos, a 25 sujetos cuyas edades oscilaban entre 6 y 12 años, de dicho grupo de sujetos 12 si manifestaban el trastorno antes mencionado y 13 eran niños que no tenían esa condición; posterior a ello se les realizó una evaluación con dos test: Prueba de Atención Sostenida Visual y Auditiva y la escala de Retención de Dígitos del WISC III, ambos con estándares adecuados para el contexto donde se desarrolló el presente estudio. A los principales resultados a los que llegaron es que el grupo de sujetos con el trastorno tenían menores resultados que el grupo de niños que no contaban con esa condición tanto en lo que respecta al tiempo de respuesta, velocidad y demás actividades de las escalas utilizadas.

Moreno y Martínez (2010) investigaron las diferencias en atención selectiva, comportamiento externalizante y rendimiento académico; para ello analizaron a 36 niños donde la mitad tienen trastorno de déficit de atención y la otra mitad constituida por sujetos sanos, todos con edades entre los 6 y 11 años de una institución educativa particular en Bogotá, para ello utilizaron la prueba de Percepción de Diferencias de CARAS; las principales conclusiones a las que llegó dicho estudio, es que para los dos grupos se manifestaron dificultades en la dimensión de atención selectiva lo cual manifiesta que no

existe diferencias significativas en dichos aspectos, por lo que no se hace distinción alguna en los resultados tanto de sujetos con TDAH o sin TDAH.

Saíz, Carbonero y Valle (2010) llevaron a cabo una investigación donde analizaron el tipo de estrategia de atención que utilizan niños (cuyas edades están entre los 4 y 5 años) para resolver una diversidad de tareas. Para ello se llegó a evaluar a un total de 42 sujetos todos escolares en España, la evaluación se desarrolló utilizando la técnica de análisis de la tarea, mediante dicha recopilación de información se llegó a la conclusión que no hay diferencias en lo que respecta a la atención, específicamente en la ejecución de las actividades de conservación y también en la de clasificación; otra conclusión a la que llegó dicha investigación es que los sujetos cuyas edades eran de 5 años, hacían uso principal de estrategias de la atención sostenida durante el desarrollo de las actividades desarrolladas.

Lehman, Naglieri y Aquilino (2010) llevaron a cabo una investigación en Estados Unidos, con la finalidad de analizar la atención selectiva y sostenida en personas desde los 5 hasta los 17 años. Para el desarrollo de dicha investigación utilizaron el Sistema de Evaluación Cognitiva, la cual esta constituida por tres sub escalas; el total de sujetos evaluados ascienden a los 2200 en quienes se analizó los diversos cambios que se podían asociar a la edad, del mismo modo que se registraron la tasa de desarrollo existente entre las edades próximas. Dentro de las principales conclusiones a las que llegaron es que se llegó a mostrar que los cambios que manifestaban los evaluados se desarrolló de manera continua y similar en las actividades que realizaron, en

términos generales los puntajes medios aumentan según la edad de todos los evaluados.

Quiroga, Montero, Martínez, Santacreu y Chun (2011) investigaron la atención selectiva visual evaluando la capacidad para llegar a percibir rápidamente y de manera correcta las semejanzas y diferencias, para ello llegaron a utilizar el Test de Percepción de Diferencias (CARAS), el Test de Discriminación Visual simple de Árboles y el Test de Aprendizaje de Categorías-Inhibición, aplicado a un total de 446 niños cuyas edades estaban entre los 7 y 11 años. Luego de analizar los datos se llegó a la conclusión que no había diferencias significativas en los resultados según el sexo de los evaluados. También se logró identificar que en tanto mayor sea la edad, mayor serán los niveles alcanzados en los niveles de atención y que a partir del tercer año se suelen cometer pocos errores en el desarrollo de la discriminación visual.

Bustos y Riquelme (2012) estudiaron la atención selectiva visual y la atención selectiva sostenida visual, dicha investigación se llevó a cabo en la ciudad de Ñuble, en la zona urbana y rural, a niños cuyas edades se encontraban entre los 6 y 8 años. Dentro de los principales resultados encontrados tenemos que los sujetos de zonas urbanas presentan mejores puntuaciones a comparación de los sujetos de las zonas rurales, especialmente en la dimensión de atención selectiva específicamente sobre la discriminación visual sobre aspectos primordiales. Otro de los hallazgos de dichos estudios es que se aprecia que las niñas cuyas edades eran de 7 años y pertenecen a instituciones educativas

particulares ubicados en zonas rurales tienen mejores niveles de la atención sostenida visual. Finalmente, se llega a la conclusión que los sujetos varones cuyas edades eran de 8 años, estudiantes en escuelas del estado ubicados en zonas urbanas, tienen menor capacidad de atención y permanencia de alerta ante la presencia de los estímulos visuales en tiempos prolongados.

Pérez, Molina y Gómez (2016) llevaron a cabo una intervención neuropsicológica en el tratamiento interdisciplinario para el TDAH, el cual tenía como objetivo principal el favorecer la rehabilitación de las redes cerebrales afectadas de manera primaria y la corrección de la capacidad de autorregulación y autocontrol voluntario, para ello mostraron los resultados de su programa de intervención integral para niños con diagnóstico de TDAH entre 6 y 12 años de edad en Medellín. Para ello, se describió el proceso de evaluación por unidades funcionales cerebrales y el programa de intervención interdisciplinario que incluye seguimiento médico, intervención neuropsicológica, entrenamiento a padres en pautas de crianza y trabajo conjunto con las I.E.E. Finalmente se logró determinar la eficacia de dicho programa, validando de esa manera la hipótesis planteada en dicha investigación.

Un estudio realizado por Ison y Korzeniowski (2016) el cual fue titulado como “El rol de la atención y percepción visoespacial en el desempeño lector en la mediana infancia”, el estudio tuvo como objetivo explorar el rol de la atención visual focalizada y la percepción visoespacial como variables moduladoras del desempeño lector. Se utilizó un diseño transversal

correlacional-causal. La muestra fue no probabilística intencionada y estuvo compuesta por 118 escolares de Mendoza, Argentina, de ambos sexos, de 8 a 11 años de edad. Se administró a los escolares el test CARAS, el test REY y los subtest Identificación Letras, Palabras y Comprensión de Textos de la Batería Woodcock-Muñoz, ambos instrumentos contaban con los estándares de confiabilidad y validez de acorde al contexto donde se desarrolló el estudio. Dentro de las principales conclusiones se tuvo que la habilidad para identificar palabras y comprender textos varios en función de la capacidad atencional de los escolares, además se logró determinar que la atención y la percepción, en forma conjunta, explicaron la habilidad para identificar palabras en los niños de 8-9 años. Finalmente, en el grupo de 10-11 años la atención visual moduló el rendimiento en lectura de palabras y comprensión de textos.

Polanco, Bulla, Pinto y Ávila (2018) desarrollaron una investigación sobre la caracterización neuropsicológica de funciones ejecutivas de tipo dorsolateral y órbito medial en niños con problemas de comportamiento: un comparativo con grupo control, dicho estudio tenía como objetivo el abordar la caracterización neuropsicológica de funciones ejecutivas de tipo dorsolateral y orbitomedial en niños con problemas de comportamiento, con la finalidad de poder identificar el nivel de funcionamiento de las habilidades cognitivas asociadas a esta área cerebral. Para el logro de dicho objetivo se estudiaron a un total de 71 estudiantes, 43 mujeres y 28 varones entre los 8 a 14 años de edad de la ciudad de Colombia caracterizados por encontrarse escolarizados y no presentar discapacidad intelectual. Los instrumentos utilizados en dicho

estudio fueron la escala SNAP IV latinoamericano para el punto de corte de las dificultades de comportamiento y para la caracterización neuropsicológica la Batería de Evaluación Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas (BANFE II) con escalas asociadas a orbitomedial y dorsolateral; ambas con las propiedades psicométricas de acorde al contexto. Dentro de las principales conclusiones, se mencionó que se evidenció asociación del grupo de análisis a dificultades en habilidades ejecutivas de tipo orbitomedial en Stroop A (tiempo) Stroop B (tiempo) con la dorsolateral en Clasificación semántica (tiempo). Del mismo modo se logró determinar que la plenitud y eficacia de funciones ejecutivas dependientes de la corteza dorsolateral, dependían de la madurez y el desarrollo de la corteza orbitomedial; al parecer el automonitoreo, el procesamiento y regulación de emociones y de los estados afectivos, al igual que la regulación y control de la conducta, siendo primordiales para el desarrollo de funciones ejecutivas frías con mayor desempeño como la planeación, memoria operativa, solución de problemas complejos y flexibilidad mental.

Jaramillo, Espinoza y Alexandra (2019) desarrollaron una investigación sobre las funciones ejecutivas en niños y niñas de 7 a 12 años con trastorno por déficit de atención en Ecuador, para ello se llegó a constituir una muestra de 44 participantes. La conclusión a la que llegó dicho estudio es que se determinó la existencia de una diferencia significativa entre los grupos en las escalas de fluidez semántica, sendero gris, color y anillas; además, en cuanto al género no se determinó que existan valores significativos.

1.4. Presentación de objetivos generales y específicos

1.4.1. Objetivo general

Estudiar la efectividad del programa de atención selectiva en el nivel de atención que presentan los escolares con dificultades de atención de primer y segundo grado de primaria de la institución educativa estatal de la Provincia Constitucional del Callao.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Identificar y describir los niveles de atención selectiva que presentan los educandos de primer y segundo grado de primaria.
2. Evaluar los resultados de la evaluación del post-test.
3. Comparar la evaluación pre-test y post-test del grupo experimental.
4. Comparar la evaluación entre el grupo experimental y control.

1.5. Limitaciones del estudio

La limitación del presente estudio es de carácter metodológica, esto es, los resultados solo podrán ser aplicados a participantes con características similares a la muestra estudiada.

Asimismo, puede plantearse como otra limitación la pérdida de información debido a que algunos participantes dejaron de participar en el programa por cuestiones referidas a la disponibilidad horaria.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas

2.1.1. Atención

2.1.1.1. Definición

Existe una gran diversidad de definiciones de la atención, la cual diversos autores han definido dicha variable de acorde a su visión y postura psicológica, de esta manera podemos diferenciar las definiciones de acorde a cada autor:

Bravo (1980) refiere que la atención es la capacidad de atender largo rato a un estímulo exterior, como las explicaciones del profesor. Puede variar según el grado de fatiga en interés que despierte el alumno o el tipo de relación afectiva que tenga con el profesor.

Celada (1989) afirma que la atención es el proceso psíquico mediante el cual el sujeto se dirige selectivamente hacia un estímulo separando, a la vez, a los menos importantes. Su propiedad fundamental es la concentración, la cual permite a la persona mantener su atención selectiva a fin de facilitar el análisis y procesamiento de los datos provenientes del estímulo. La calidad de la atención dice, dependerá de los niveles de la conciencia, así como de la disposición afectiva.

Ross (1991) refiere que la atención se considera como un vínculo mediador entre el estímulo y la respuesta, es un constructor mediacional. En definitiva, la atención es una respuesta selectiva a un estímulo de los muchos que se encuentran en el medio ambiente. Su propiedad fundamental es la concentración, que permite sostener la atención por un periodo de tiempo.

Lloréns (2008), hace mención que la atención posee un proceso de desarrollo evolutivo, así tenemos que la atención selectiva aparece en los primeros años para luego conseguir mayor firmeza alrededor de los siete años, dicho desarrollo se efectúa de manera similar a la evolución del lóbulo frontal (lugar donde se suele centrar el desarrollo fisiológico de dicha función); dicha atención se da de manera voluntaria y principalmente va a depender de que tan motivado se encuentre el sujeto y el conocimiento previo que tenga sobre dicho aspecto. Dicha función se vincula en gran medida con el procesamiento de la información y

también es de suma importancia porque tiene que ver con el proceso de aprendizajes del sujeto. Con respecto a dicha función, Papalia, Olds y Feldman (2009) hablan acerca de la importancia de la atención la cual se centra en que brinda una oportunidad de que los sujetos manifiesten mayor concentración. De esta manera se logra determinar que la atención contribuye en la efectividad del proceso de la información de los individuos, es así que el individuo permite seleccionar una diversidad de los estímulos de su diverso contexto para que de esta forma se pueda codificar, recuperar, almacenar y recuperar dicha información (Papalia, et. la.). en vista que el proceso de atención llega a facilitar que el estudiante procese información a través de la selección de estímulos específicos de su entorno, se considera un aspecto primordial para el desarrollo de las personas.

Todos esos procesos de atención van a influenciar en la acción de seleccionar y también en el hecho de mantener o sostener la atención sobre una cosa u objeto (Lloréns, 2008). Los sujetos, en edad escolar, que tienen desarrollado los aspectos antes mencionados logran ejecutar las acciones en menor tiempo ya que se centran sólo en la información que consideren importante para el desarrollo de sus actividades referidas al aprendizaje del individuo.

En lo que respecta a centrar la atención para el desenvolvimiento de alguna actividad (Ison y Anta, 2006) se relacionará de manera directa con la capacidad que el sujeto tenga de mantener la atención,

vinculando esta última a lo que implica una atención selectiva y sostenida (De la Torre, 2002; Sánchez y Pérez, 2008).

Por otro lado, Zuluaga y Vasco (2009) hacen mención que el estilo cognitivo de los sujetos llegará a influir sobre la atención de los sujetos, lo cual se define como un medio de acercamiento a la realidad, el cual se puede explorar y conocer (García, 2007).

Soroa et al. (2009) menciona que la existencia de los procesos de atención idóneos en los sujetos se relaciona con niveles altos del rendimiento académico, social y/o laboral. Sobre dichas afirmaciones son pocos los estudios desarrollados que permitan dar un mejor conocimiento sobre si los niños poseen capacidades de atención adecuadas para un buen desempeño escolar.

En vista de todos estos aspectos, podemos mencionar que la atención es un aspecto primordial para el desarrollo de las personas, tan primordial como la percepción y memoria (Añaños, 2008), es decir que es fundamental para que el sujeto posea un desarrollo saludable (Londoño, 2009). Este proceso, la atención, aparte de ser primordial para toda actividad del ser humano, no se especializa de manera exclusiva en una parte fisiológica, por el contrario, es resultado de la interacción de diversos componentes que forman una red fisiológica compleja (Cuervo y Quijano, 2008).

En vista de todo lo expuesto es necesario definir de manera mas clara la atención, así tenemos a Amador, Forns y Kirchner (2004) quienes lo definen como un requisito previo para el desarrollo de procesos más complejos, tales como la resolución de problemas, pensamiento, razonamiento, entre otros aspectos de suma importancia para el desarrollo de las personas. Con respecto a esto, tenemos a García (2007) quien menciona sobre la atención que es “un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos u operaciones gracias a los cuales, somos más receptivos a los sucesos del ambiente y llevamos a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz” (p. 14).

2.1.1.2. Características de la atención

Londoño (2009) hace mención que el proceso de atención se relaciona con otros procesos tales como la memoria o la percepción, es por ello, tal y como lo mencionamos anteriormente, que el proceso de atención es indispensable para poder procesar información. En vista que es un proceso complejo, tiene una diversidad de características que explican en gran medida la forma en que funciona dicho proceso.

Así tenemos la descripción que realiza Añaños (1999) quien considera que el proceso de atención posee un total de 5 características: “Amplitud, selectividad, intensidad, oscilamiento o desplazamiento y control” (p. 23). Diferente a lo expuesto por García (2007) quien considera que las características del proceso de atención no son 5 sino son solo 4 tal y como se expone a continuación:

- a. “La amplitud hace referencia a la capacidad de atender a más de un evento, es limitada y depende de una serie de características como la cantidad de información que el organismo puede atender al mismo tiempo, y el número de tareas que se puede realizar simultáneamente. Esta capacidad puede ampliarse gracias a la práctica” (García, 2007, p. 20).

- b. “La segunda característica de la atención es la intensidad. Esta característica es definida como la cantidad de atención que prestamos a un objeto o tarea, y se caracteriza por estar relacionada directamente con el nivel de vigilancia y alerta de un individuo” (García, 2007, p. 20).

- c. “La tercera característica es el oscilamiento, que de acuerdo a la opinión de algunos autores es el continuo cambio que sufre la atención, debido a la exigencia de procesar dos o más fuentes de información. Esta capacidad le da la cualidad de ser flexible, adaptándose a las necesidades del medio, muy especialmente cuando se debe atender muchas cosas al mismo tiempo o cuando se debe reorientar la atención porque la persona se ha distraído” (García, 2007, p. 20).

- d. “La cuarta característica de la atención es el control. En esta oportunidad resulta importante hacer la distinción entre atención libre y controlada. La atención libre es la que no se orienta a ningún fin específico. La atención controlada es la

que pone en funcionamiento sus mecanismos de manera eficiente en función de las demandas del ambiente” (García, 2007, p. 20).

Continuando con la descripción de las características del proceso de atención, tenemos la descripción detallada por Londoño (2009), quien considera 6 características principales: La orientación, focalización, concentración, ciclicidad, intensidad y la estabilidad.

- a. La orientación, se refiere a la manera en que se logra dirigir la atención a los diversos estímulos expuestos para el sujeto.
- b. La focalización, se refiere a cuando el sujeto se enfoca no en un solo estímulo sino en varios.
- c. La concentración, que refiere al número de recursos que se utilizan para el desarrollo del proceso de atención.
- d. La ciclicidad, que refiere a que el proceso de atención desarrolla un ciclo entre la actividad y la no actividad, segmentando el momento de trabajar y otro para descansar.
- e. La intensidad, refiere a la fuerza en que se desarrolla el proceso de atención, dependiendo de la motivación e interés de los sujetos para la ejecución de sus actividades.
- f. La estabilidad, el cual se infiere en lo que respecta al tiempo en que se ejecuta el proceso de atención.

2.1.1.3. Manifestaciones de la atención

La atención se manifiesta a través de diversas actividades o experiencias que permiten “hacer inferencias sobre los mecanismos de funcionamiento de la atención” (García, 2007, p. 21). Las principales actividades donde se observa este proceso psicológico básico son la actividad generada por el sistema nervioso, la actividad cognitiva y la experiencia subjetiva (Añaños, 1999). Esta actividad puede ser interna o también denominada actividad fisiológica; o externa, recibiendo el nombre de actividad motora (García, 2007).

La actividad motora se caracteriza por ser evaluada y/o medida de forma directa, ya que consiste en respuestas externas del sistema nervioso frente al acto atencional o cuando aparece un estímulo novedoso o intenso y se expresa a través de un giro de cabeza, inhibición de otras actividades motoras, ciertos ajustes corporales y movimientos oculares (Añaños, 1999 y García, 2007). La segunda actividad a través de la cual se manifiesta la atención es la actividad cognitiva, que se expresa mediante la exposición a determinadas tareas presentadas por determinados estímulos. Estas tareas pueden ser la detección, discriminación, identificación, recuerdo, reconocimiento y búsqueda (García, 2007).

La tercera manifestación de la atención es la experiencia subjetiva, referida a la sensación interna de estar prestando atención. Esta se relaciona con el nivel de esfuerzo que se experimenta cuando se realiza

una tarea que requiere un cierto nivel de atención, o con la sensación de fatiga que podemos experimentar si la tarea se prolonga excesivamente (García, 2007).

2.1.1.4. Factores que determinan la atención

Tal y como fuimos mencionando que el proceso de atención es un proceso complejo, y como tal se han de considerar una diversidad de factores, los cuales varían de acuerdo a los diversos autores que hablan sobre el tema. Así tenemos a Martínez (2001) quien considera que los factores de la atención son internos mientras que García (2007) considera que los factores de la atención son externos. Comencemos describiendo los aspectos internos los cuales se vinculan con el propio sujeto, los cuales son aspectos como el cansancio, motivación, expectativas, emociones, etc., que llegarán a determinar el rendimiento y acción de los sujetos. En lo que respecta a los externos infieren a aquellas características que son propias de los estímulos que reciben los sujetos para lograr captar su atención.

Otro estudio desarrollado por el mismo García (2007), llega a la conclusión que los factores que conforman la atención de los sujetos se infieren sobre ciertos aspectos físicos del mismo objeto, los niveles en que se activan las partes fisiológicas y psicológicas - transitoria. En dicho estudio García (2007) logra determinar 4 factores principales: físicas, fisiológica, psicológica y transitoria, las cuales la describe de la siguiente manera:

“Las características físicas son las que permiten captar y mantener la atención, e incluyen el tamaño, la posición, el color, la intensidad del estímulo, el movimiento, la complejidad del estímulo, la relevancia del estímulo y su novedad. Cuando las características físicas se mezclan, el efecto de captar y mantener la atención es relativo, por ejemplo, cuando se coloca un anuncio en color entre anuncios en colores, la capacidad atencional se pierde. El segundo factor mencionado es el nivel de activación fisiológica, relacionado con el nivel de receptividad y responsividad que el sistema nervioso posee en un determinado momento ante los estímulos ambientales. El tercer factor corresponde a los factores psicológicos, que se refieren a los intereses y expectativas que permiten captar la atención voluntaria porque se relacionan con la motivación del sujeto. El cuarto factor señalado por García (2007) son los estados transitorios, los cuales tienen lugar en un momento de la vida del individuo y pueden ser el estrés, la fatiga, ciertas drogas, psicofármacos y el sueño” (García, 2007, p. 31)

2.1.1.5. Tipos de atención

Estas habilidades, en la mayoría de los niños, se hacen automáticas cuando son aprendidas, las que pueden clasificarse en tres principales:

Atención selectiva, capacidad de atención y atención sostenida planteados por Posner y Boies (1971).

La falta de atención tiene manifestaciones que son comportamentales y de tipo cognitivo, este déficit radica en falta de motivación para realizar las tareas. La atención es dispersa y puede alterarse con cualquier estímulo irrelevante. Presentan escasa atención sostenida, que se manifiesta en la incapacidad para permanecer en una misma actividad el tiempo necesario para concluirla correctamente.

Hay una gran diversidad de autores (Añaños, 1999, Martínez, 2001, Brull, 2003, García 2007) que distinguen y clasifican una gran diversidad de tipos de atención, en base a los criterios que hallaron en el desarrollo de sus investigaciones. A continuación, exponemos estas clasificaciones acompañadas de autores que sostienen dicha clasificación o han desarrollado estudios referentes a dichas clasificaciones:

- a. En primer lugar, tenemos a la atención externa e interna, la cual se basa en como el sujeto se orienta con respecto al estímulo, considerando a los estímulos externos como aquellos ligados al ambiente, que se encuentran fuera del sujeto y la atención interna se encuentra vinculada a los procesos internos que desarrolla el sujeto (García, 2007).

- b. En segundo lugar, tenemos a la atención abierta y la atención encubierta, la primera se refiere cuando el proceso de atención es directamente observable y la segunda cuando es un proceso de atención indirectamente observable (García, 2007).

- c. La tercera clasificación hace mención a una atención voluntaria e involuntaria la cual posee como una manera de diferenciarlos la manera en que se controlen los diversos mecanismos de atención (Martínez, 2001). En lo que respecta a la atención involuntaria se refiere a la que nos ayuda a percibir de manera automática ciertos estímulos que se presenten ante el individuo los cuales captarán la atención del sujeto de acuerdo a sus características y aspectos ligados a la emoción y motivación del sujeto (Añaños, 1999; García, 2007). En lo que respecta a la atención voluntaria es aquella que nos ayuda a enfocarnos en un estímulo dejando de lado los otros estímulos que se puedan presentar.

- d. Una clasificación más (cuarta) de la atención sería la que la clasifica en una atención visual y auditiva, consiste en el estudio de los mecanismos atencionales a través de las distintas modalidades sensoriales (Martínez, 2001). Lo relevante es conocer cómo el sujeto selecciona la información que recibe a través de los diferentes sistemas sensoriales

(García, 2007). Las modalidades de atención más estudiadas son la atención visual y la atención auditiva (Añaños, 1999).

- e. Por último, tenemos a la atención selectiva, la atención dividida y la atención sostenida. Este criterio de clasificación se basa en los mecanismos implicados en la selección, división o mantenimiento de la actividad mental (García, 2007) y es una de las clasificaciones más utilizadas por autores e investigadores (Añaños, 1999).

Dentro de este estudio es de suma importancia remarcar la diferencia entre la atención selectiva y la sostenida; es por ello por lo que se procede a definir ambos tipos:

Sánchez y Pérez (2008) consideran que la atención selectiva “es la capacidad que permite seleccionar voluntariamente e integrar estímulos específicos o imágenes mentales concretas. Es el componente que permite categorizar las cosas y realizar un adecuado tratamiento de la información” (p. 3). García (2007) define como atención selectiva “la actividad que pone en marcha y controla los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa tan sólo una parte de la información y/o da respuesta tan sólo a aquellas demandas del ambiente que son realmente útiles o importantes para el individuo” (p. 83).

La selección de la información o de los estímulos ayudan a no saturar el procesamiento de la información, debido a que las personas están en constante exposición a una multiplicidad de estímulos posibles de ser percibidos. Mientras que la selección de la respuesta es la que determina para que el organismo pueda seguir funcionando cuando el entorno exige respuestas en paralelo que a veces suelen ser incongruentes entre sí. En lo que respecta a la focalización se infiere a focalizar la atención en aspectos específicos del entorno y/o en las respuestas que se han de desarrollar en consecuencia de los estímulos presentados. La inhibición, alude a la acción de ignorar aspectos del estímulo presentado o simplemente no ejecutar respuestas a dichos estímulos (García, 2007).

Navarro y Restrepo, (2005) hacen mención que: “La atención selectiva visual es necesaria para el procesamiento de la información visual, pues administra y selecciona la cantidad de información presente en el espacio o ambiente por la entrada sensorial. Esta información, al ser utilizada por la memoria visual permite su almacenamiento y evocación posterior” (p. 36)

En lo que respecta a la atención sostenida se vincula con el esfuerzo de sostener el funcionamiento mental durante un lapso de tiempo y suele ser una acción que el sujeto suele emprender por sí mismo. A continuación, se define la atención sostenida de acuerdo a una diversidad de investigadores (Añaños, 1999; García, 2007; Sánchez y Pérez, 2008): Según Añaños (1999), “es un tipo de atención a partir de

la cual se es capaz de mantener el foco de atención y permanecer alerta delante de los estímulos durante períodos de tiempo más o menos largos” (p. 17).

Para García (2007), la atención sostenida es definida como “la actividad que pone en marcha los procesos y/o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante periodos de tiempo relativamente largos” (p. 140), es así que se tiene que la atención visual sostenida se llega a relacionar con la concentración, la cual se logra sostener mediante el aspecto sensorial visual que se encuentra asociada a la realización de la actividades que realiza el individuo.

Sánchez y Pérez (2008) definen la atención sostenida como “la capacidad de concentración que permite mantener el foco de la atención, resistiendo el incremento de la fatiga a pesar del esfuerzo y de las condiciones de interferencia y distractibilidad. Es un mecanismo complejo que implica la interacción de aspectos motivacionales más que cognitivos” (p. 3).

La atención sostenida se logra entender como un medio de alerta del individuo para poder captar la información en medio de un estímulo que no había sido esperado en ningún momento (Castellanos, 2010), dicho proceso es entendido como una alerta que pasa por diversas etapas oscilatorias desde aspectos que son rápidos (fásica) y lentos (tónicas).

En lo que respecta al aspecto fásico se infiere a un momento breve en que el cuerpo se prepara para una actividad detallada en respuesta (Castellanos, 2010). Tal y como lo menciona Ison y Anta (2006) “para que la tarea de búsqueda sea más efectiva es necesario que la persona pueda oscilar rápidamente su atención de una fuente de información a otra” (pp. 207-208).

Por otro lado, en lo que respecta a la situación tónica (lenta), alude a una diversidad de cambios que se desarrollan con lentitud en el cuerpo para que procese de manera adecuada el estímulo presentado, esto se encuentra muy vinculado a una atención en donde el individuo centra y sostiene su atención en lapsos prolongados de tiempo. El método típico para su evaluación es la llamada Tarea de Ejecución Continua. Los resultados habituales de estudios en los que se evalúa a los sujetos mediante este método indican una caída en el rendimiento de la atención sostenida una vez transcurridos 10 minutos aproximadamente. Este es un fenómeno normal que ocurre en la mayoría de los sujetos y ha sido conceptualizado como función de decremento o decremento de vigilancia, y se expresa como una caída en la curva de atención ante tareas monótonas y repetitivas (Ginarte, 2007).

El decremento de la vigilancia es uno de los índices más utilizados para analizar el rendimiento en la ejecución de tareas que requieran de atención sostenida e indica el declive en el número de señales correctamente detectadas a través del tiempo. En los que presentan

dificultades en la atención sostenida, esta función aparece más temprano, se observa un incremento de errores por omisiones, así como una disminución del número de respuestas correctas durante la ejecución de la tarea (Ginarte, 2007).

2.1.1.6. Modelos y teorías de la atención

Existe una diversidad de estudios acerca de la atención, estudios que logran determinar y explicar la atención en los sujetos, dentro de dichos estudios tenemos una diversidad de modelos teóricos, desde conceptos que se centran en campo las cuales definen la atención como “una capacidad limitada que se puede distribuir de manera selectiva a través del campo visual. Esta atención o selección no se realiza mediante un filtro, sino a través de un foco espacial que se distribuye en el campo visual de modo que algunas zonas reciben mayor atención que otras” (Muñoz e Higuera, 2010, p.54).

Otro de los modelos planteados que explican la atención, es el Modelo de Foco de Luz, el cual fue planteado por Eriksler y Eriksler (Ginarte, 2007; García, 2007) el cual señala que “la atención actuaría como un foco de luz que se desplaza por el campo visual y que permite el procesamiento de aquella información que se encuentra dentro del área iluminada por el sujeto, este análisis de la información se caracteriza por tener un procesamiento más rápido en el interior del foco y un procesamiento más lento cuando el estímulo aparece situado fuera del foco” (García, 2007, p. 95).

Castellanos (2010) presenta otro modelo el cual es denominado Modelo de Posner el cual menciona que la atención no es necesariamente un proceso central, sino por lo contrario esta constituido por una diversidad de redes neuronales las cuales se logran clasificar en 3 categorías (alerta, orientación y control). Según Castillo y Paternina (2006) aluden que estos sistemas tienen una funcionalidad independiente donde la red de alerta se activa en tanto el sujeto este predispuesto a captar la información de los estímulos externos, la red de orientación dirige los aspectos sensoriales a la base de información, es decir que cuando se presenta un estímulo determinado el sistema centra su atención en dicho objeto para procesar la información.

Hoy en día se cuenta con varios modelos teóricos en referencia a la atención sostenida, dichos modelos se centran en una diversidad de procesos cognitivos y neurofisiológicos, si bien es cierto que no logran explicar en su totalidad este aspecto, se asoman mucho a poder comprender con claridad dicho aspecto (Ginarte, 2007), por lo que podemos exponer las principales fuentes de información en referencia a la atención sostenida:

Uno de estos modelos es la Teoría de la Expectativa, el cual señala que conseguir el mantenimiento de la atención en una actividad, dependerá de su nivel de expectativa (García, 2007). La expectativa para Sierra, Luna, Fernández y Buela (1993) es “la previsión y/o anticipación de una conducta aún no observada, pero sobre la que se cree tener un

conocimiento; es decir que el sujeto hace un cálculo del ritmo de aparición de una señal y crea expectativas sobre el tiempo aproximado de su aparición. La precisión en la ejecución de la tarea sobre dichas expectativas aumenta aún más si el sujeto es retroalimentado” (p. 437). De esta forma, la persona atenderá con mayor rapidez ante un estímulo que espera y del que posee información anticipada, pues se ha presentado con anterioridad, y de esta manera podrá responder más lento ante un estímulo no esperado (Sierra et. al. 1993). Por otro lado, la causa de la disminución del estado de vigilancia del sujeto está ligado a la dificultad del sujeto para crear expectativas de la señal, si esto se da solo de manera ocasional (García, 2007).

Por otro lado, tenemos la Teoría de Detección de Señales el cual entiende a la atención sostenida como la capacidad para sostener la atención en algún contexto de información con el objetivo de avisar la ocurrencia de un estímulo determinado como señal en tiempos prolongados (Blanco y Soto, 2001). Este modelo ha permitido establecer las diversas situaciones bajo las cuales se logra la disminución de la vigilancia, pudiendo responsabilizarlo a un proceso sensorial o debido a algún otro proceso superior. De esta manera, dicho modelo determina que la disminución en la proporción de aciertos a lo largo del tiempo de trabajo se debe a una pérdida de sensibilidad o de cambios en el criterio de respuestas del individuo. Es así que la disminución de la vigilancia del sujeto, se debe a un deterioro en la habilidad del observador para discernir los estímulos que funcionan

como señal de los estímulos ruido, o se refiere a un proceso que se relaciona con la selección de la respuesta que hace que el individuo sea mucho mas cauteloso para dar una respuesta al estímulo que se le presente.

A continuación, presentamos la Teoría de la Excitación, también conocida como la Teoría de la Activación o Teoría del Arousal, esta teoría hace mención que para que los niveles de alerta y de la vigilancia se manifiesten es imprescindible que se de en un contexto con mucha estimulación para el sujeto, caso contrario, para que dicha situación sea disminuida se requiere que los estímulos presentados sean en su mayoría aspectos monótonos (García, 2007).

Finalmente tenemos la Teoría de la Habitación, la cual según García (2007): “plantea que las tareas de vigilancia producen un efecto de habituación como consecuencia de la estimulación repetitiva de los acontecimientos de fondo. Una variable importante es el ritmo de acontecimientos de fondo, pues cuando el ritmo de fondo es rápido y las señales presentadas son regulares, entonces la habituación se produce con mayor rapidez” (p. 56). En lo que respecta a la atención sostenida mencionan que se puede generar modificaciones en vista a la experiencia, de ahí que cada sujeto pueda generar un nivel particular de atención sostenida y los niveles de activación llegarán a variar en base a la capacidad para atender y con respecto a la demanda de la actividad que se tienen que ejecutar (Álvarez, et al. 2007b).

2.1.1.7. Problemas asociados a la atención

A continuación, mostramos una diversidad de problemas asociados a la atención, que de acuerdo con Fernández (2006) los podemos dividir en:

- **La desorganización y la falta de autonomía.** Un sujeto que presenta dificultades en su atención, es muy probable que no cuente con una organización personal adecuada en vista que le suele ser muy complicado tener un comportamiento autónomo. En base a eso suelen ser personas desordenadas que lo manifiestan a través de dificultades para seguir secuencias, olvidan las reglas que se establecen en un entorno, suelen perder sus materiales, entre otros problemas que no son resueltos de manera adecuada, inclusive algunos padres intentan proteger a los niños generando mayor dependencia por la sobreprotección lo cual es nocivo para un mejor desarrollo (Fernández, 2006).
- **Problemas graves del comportamiento.** Los problemas de atención traen consigo dificultades ligadas a un comportamiento agresivo ya sea de manera verbal o física, del mismo modo se logra identificar que se relacionan a que los niños pueden recurrir mucho a la mentira lo que puede generar dificultades de su comportamiento (Ávila y Polaino-Lorente, 2002).
- **Retraso en las habilidades cognitivas.** En lo que respecta al desarrollo de ciertos hábitos y una gran variedad de destrezas cognitivas se encuentran fuertemente ligadas a los procesos de

atención, es por ello que estos procesos se ven afectados en gran medida al presentar dificultades en vista que suele causar dificultad en los niños para desempeñar de manera natural dichos procesos (Fernández, 2006).

- **Falta de estrategias de solución de problemas.** En vista que los problemas de atención generan dificultades tales como la impulsividad provocan que el sujeto disminuya sus posibilidades de aplicar estrategias para que puedan plantear una mejor solución ante cualquier situación problemática (Fernández, 2006).

- **Dificultades de aprendizaje.** Los niños que tienen problemas de atención suelen presentar dificultades para el desarrollo adecuado del aprendizaje, dicho aspecto no es necesariamente a causa del intelecto de los individuos, sino que se vincula a la dificultad de estos sujetos para poder concentrarse y dirigir su atención hacia la acción o actividad que se encuentre realizando, afectando el proceso de aprendizaje. En términos específicos los factores que tienen que ver con el aprendizaje es la atención selectiva visual y sostenida ya que son las principales herramientas para cubrir los objetivos planteados en el proceso de aprendizaje (Eyzaguirre y Fontaine, 2008).

- **Baja tolerancia a la frustración.** Las dificultades que tienen los niños que padecen problemas de atención tienen una baja tolerancia a frustración, en vista que les cuesta responder de manera adecuada a los diversos estímulos que se le presenten, como hemos mencionado en apartados anteriores en este estudio, hemos mencionado que este aspecto se encuentra ligado al rendimiento escolar y es un problema cuando no pueden responder de manera idónea a las demandas del entorno generando frustración en los sujetos (Fernández, 2006).

- **Baja autoestima.** Uno de los aspectos que suelen ser afectados es la autoestima en vista a un conjunto de experiencias negativas basadas en sentimientos negativos hacia su persona, además de las dificultades de percibir aspectos positivos que tenga el sujeto para su desenvolvimiento (Fernández, 2006).

- **Labilidad emocional.** Con respecto a este punto tenemos a Ávila y Polaino-Lorente (2002) quienes mencionan que las personas que padecen este tipo de dificultades suelen tener mucha variabilidad con respecto a su humor, además se suelen irritar con facilidad en vista que no se atiendan sus pedidos en breve, esto genera problemas ligados a su autoestima y difícilmente asumen la responsabilidad de un mal comportamiento.

- **Desobediencia.** Es un aspecto que suele causar dificultades en el ambiente familiar, ya que el sujeto que padece de dificultades de atención suele realizar las acciones de manera adversa a las que se les suele solicitar o no las realiza, esto genera dificultades en su desempeño en vista que les suele ser complicado el cumplimiento de actividades que se les asignen (Fernández, 2006).

- **Las dificultades de las relaciones sociales.** Las personas que padecen de algún problema de atención también es muy probable que manifiesten dificultades con respecto al desarrollo natural de sus interacciones sociales, esto es debido a que dichos sujetos suelen ser algo impulsivos y difícilmente pueden evidenciar las consecuencias de sus acciones (Fernández, 2006).

2.1.2. Percepción Visoespacial

2.1.2.1. Definición

La percepción visoespacial se comprende como el acceso de todos los aspectos visuales como el color, forma, tamaño, etc., tanto de personas como objetos, situaciones, fenómenos, lugares, entre otros; el organismo agrupa estas sensaciones y envía a través de las terminaciones nerviosas la información que se aloja en la corteza cerebral.

Ávila y Bermejo (2018) aluden a que la percepción visoespacial es un proceso complejo que no solo consiste en la discriminación o

reconocimiento de una diversidad de estímulos visuales y cómo es que dichos estímulos se interpretan a través de la asociación con experiencias que tenga el sujeto o la percepción de este sobre la realidad de un contexto determinado, es por ello que este proceso no se basa solo en el reconcomiendo o almacenamiento de información visual, sino es un complejo sistema que vincula aspectos fisiológicos, psicológicos y del contexto.

En vista que la percepción visual es un aspecto complejo se han de contar con una diversidad de fases las cuales han de coincidir con diversos estudios que han descrito el desarrollo del proceso visoespacial, cabe mencionar que es preciso que logremos entender este proceso como un aspecto integral y no una simple función de desarrollo de la actividad visual.

2.1.2.2. Fases de la percepción visual

- a. Visión temprana:** la visión temprana alude a una diversidad de actividades en donde el sistema visual forma una representación de inicio sobre las propiedades que posee el objeto percibido, propiedades tales como la ubicación, color, movimiento, entre otros aspectos propios a la naturaleza de los objetos percibidos (Ávila y Bermejo, 2018).
- b. Organización perceptiva:** en vista a la organización de la diversidad de estímulos que capta el proceso visual, el conjunto

de propiedades percibidos en la etapa anterior, lo junta y aprecia como un total a cada uno de dichos aspectos para luego poder vincularlos con las propiedades del objeto o situación (Ávila y Bermejo, 2018).

- c. **Reconocimiento:** alude al momento en que el sujeto logra reconocer el conjunto de información antes organizada la cual la ha de vincular con la experiencia previa que tiene sobre el objeto observado, consultando a la información que tenga el sujeto sobre los estímulos que esta percibiendo, lo cual lo va almacenando según sus prioridades y motivaciones (Ávila y Bermejo, 2018).

2.2. Definición de términos usados

- a. **Atención:** Es la capacidad de atender largo rato a un estímulo exterior, como las explicaciones del profesor. Puede variar según el grado de fatiga en interés que despierte el alumno o el tipo de relación afectiva que tenga con el profesor.
- b. **Atención selectiva:** Se refiere a la habilidad que presenta una persona para responder los aspectos esenciales de una tarea o situación y pasar por alto aquellos que son irrelevantes. Este tipo de atención es una capacidad importante y cualquier deficiencia en esta, interferirá con la habilidad que un niño tiene de beneficiarse en las oportunidades de aprender.
- c. **Atención sobre – exclusiva o sostenida:** Es aquella en que la persona mantiene o ha sido “capturado” por un estímulo determinado; el niño parece

tener una mirada fija en dicho estímulo. Esta atención mantiene al individuo consciente de los requerimientos de una tarea y poder ocuparse de ella por cierto tiempo.

- d. Atención sobre – o capacidad de atención:** Es la atención que se da cuando una persona atiende varios aspectos a la vez del campo de estímulo; es la habilidad para atender a más de un estímulo a la vez. Este tipo de atención es necesaria para la mayoría de las tareas de aprendizaje, pues implica enfocar diversos estímulos.

2.3. Hipótesis

Desde el punto de vista metodológico y en la medida que la investigación es de tipo cuasi experimental se formulan las siguientes hipótesis:

2.3.1. Hipótesis general

H₁: Aplicado el programa de atención selectiva: percepción viso espacial, existirán diferencias estadísticas significativas en los promedios de la evaluación pre-test (antes de la aplicación del programa) y post-test (después de la aplicación del programa).

2.3.2. Hipótesis Específicas

H_{1.1}: Existen diferencias estadísticamente significativas en los promedios de la atención selectiva pre-test y post-test en los escolares del grupo experimental.

H_{1.2}: Existen diferencias estadísticamente significativas, luego de la aplicación del programa, en los promedios de atención selectiva del grupo experimental con respecto al grupo control.

2.4. Variables

Las variables desde el punto de vista metodológico son:

- Variable independiente (VI): Programa de atención selectiva: Percepción viso espacial.
- Variable dependiente (VD): Atención selectiva.
- Variable control: Grado de instrucción y asistencia regular.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Nivel y tipo de estudio

El nivel de estudio es el explicativo o de comprobación de hipótesis al decir de Sánchez y Reyes (2015). El tipo de investigación que se utilizó es aplicada porque se va a comprobarla efectividad de la aplicación del programa de atención selectiva: Percepción viso espacial. La investigación aplicada es la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos, en la mayoría de los casos, en provecho de la sociedad (Zorrilla, 2007).

3.2. Diseño de investigación

Para el desarrollo del presente estudio se llegó a utilizar un diseño cuasi experimental de dos grupos no equivalentes o con grupo control no equivalente (Sánchez y Reyes, 2015).

G.E.	$O_1 \times O_2$	con aplicación del método
G.C.	$O_3 - O_4$	sin aplicación del método

3.3. Población y muestra

Los participantes están conformados por la totalidad de los alumnos de primer y segundo grado de primaria de una institución educativa estatal de la Provincia Constitucional del Callao, los mismos que suman 150 escolares, distribuidos en cinco secciones; las cuales, fueron evaluados (pre-test) eligiéndose a aquellos escolares con nivel bajo de atención, los cuales se dividen aleatoriamente en dos grupos, grupo experimental y control.

3.3.1. Características de los participantes de estudio

En la tabla 1 se describe la distribución de frecuencias y porcentajes de los escolares según el sexo reportándose que el 49.3% son hombres y el 50.7% son mujeres.

Tabla 1
Distribución de los participantes según el sexo

Sexo	f	%
Hombre	74	49.3
Mujer	76	50.7
Total	150	100.0

En la tabla 2 se describe la distribución de los escolares según el grado escolar y sección reportándose que se tomaron tres aulas de primer grado y dos aulas de segundo grado escolar, donde se evaluó a 30 escolares por aula que representa el 20% cada una.

Tabla 2
Distribución de los participantes por grados y secciones

Grados y Secciones	f	%
1A	30	20.0
1B	30	20.0
1C	30	20.0
2A	30	20.0
2B	30	20.0
Total	150	100.0

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

3.4.1. Programa de Atención selectiva: Percepción viso espacial

De acorde a Ávila y Bermejo (2018) es la aptitud para percibir la información seleccionando solo y todos los datos relevantes para un fin determinado. Esta captación de información es anterior a las posibles transformaciones a las que se somete, al almacenamiento y al recuerdo. La percepción de información visual ha sido la más estudiada en sus posibles relaciones con las operaciones mentales superiores, porque en la visión es más fácil que en la audición el descomponer algunos elementos más primitivos, como pueden ser las líneas, colores, formas, contrastes, luz, movimientos, etc. La percepción obedece a las siguientes leyes:

- **Ley de la constancia.** La mayoría de las percepciones se consideran constantes, por ejemplo, en tamaño, color, forma.
- **Ley de cierre.** Es la tendencia a llenar un vacío en la información, de acuerdo a la experiencia previa.

- **Ley de movimiento.** Los estímulos en movimiento tienen más probabilidad de captar el foco de atención de los estáticos.
- **Ley de agrupación.** Tendemos a aplicar los estímulos separados, tal como aparecen en el espacio o en el tiempo, siguiendo unos ritmos o pautas.
- **Ley de intensidad.** Los estímulos más intensos (dentro del umbral mínimo), tienden a captar más el foco atencional.
- **Ley de continuidad.** Una serie de estímulos que siguen una dirección, un movimiento, tienen a percibirse como una unidad antes de cómo un conjunto disperso, irregular o discontinuo.
- **Ley de contraste.** Tendemos a percibir los estímulos que resaltan, más que los que son similares en su entorno.

3.4.1.1. Objetivo del programa

Desarrollar y reforzar 10 habilidades mentales básicas, las cuales se mencionan a continuación:

1. Discriminación formas
2. Discriminación tamaños
3. Discriminación posición
4. Discriminación color
5. Memoria visual
6. Discriminación direccional
7. Complementación significativa
8. Comparación selectiva
9. Cierre de figuras

10. Completar información

A través de 96 ejercicios distribuidas en 13 tipos de ejercicios viso - motores espaciales, los cuales son (Ver anexo 1):

1. Percepción dentro fuera
2. Frases borrosas
3. Comparaciones
4. Figuras ocultas
5. Copia sin cuadrícula
6. Las ocho diferencias
7. Ausencias significativas
8. Poner claves de modelo
9. Marcar dibujos distintos
10. Marcar dibujos iguales
11. Completar dibujos
12. Memorizar figuras
13. Seguimiento de líneas.

3.4.2. Test de Percepción de Diferencias (CARAS).

El test fue elaborado por L. L. Thurstone y la reelaboración y adaptación española por M. Yela, la administración puede ser individual o colectiva, para niños de seis años en adelante. Tiene como objetivo evaluar la aptitud para percibir rápida y correctamente semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados. El puntaje máximo que arroja el test es de 60 puntos. Para efectos de la investigación se establecieron categorías por

quintiles para determinar los grupos con los cuales se aplicó el programa de atención selectiva.

	Rango	Categorías
1	0 – 12	Deficiente nivel de atención
2	13 – 24	Bajo nivel de atención
3	25 – 36	Promedio nivel de atención
4	37 – 48	Alto nivel de atención
4	49 – 60	Excelente nivel de atención.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Para el desarrollo de la presente investigación se inició informando a los padres de los educandos de primer y segundo grado escolar del nivel primario de la evaluación de atención selectiva. Se evaluó el nivel de atención selectiva a través del test de Caras a los 150 escolares de primer y segundo grado de educación primaria. Posteriormente, los escolares que presenten nivel bajo de atención selectiva, es decir por debajo del promedio, se seleccionaron para ser parte del programa de atención selectiva. Luego de ello se solicitó la autorización de los padres de los escolares que presenten nivel bajo de atención para ser parte del programa de atención selectiva. Es así que del total de escolares que presentaron nivel bajo de atención se seleccionó dos grupos. A través de un proceso de categorización se determinó los grupos: grupo 1 los categorizados en el nivel deficiente y grupo 2 los escolares categorizados con el nivel bajo de atención. Una vez determinado quienes forman el grupo 1 y el grupo 2, se procedió a la aplicación del programa de atención selectiva: Percepción viso espacial en 12 sesiones durante dos meses

aproximadamente. Por lo tanto, se aplicó el programa a dos grupos cada uno con diferentes niveles de atención. Al aplicarse el programa se partía del supuesto que el porcentaje de mejora en ambos grupos debería ser similar porque el programa que se aplicó era el mismo para ambos grupos. Concluido la aplicación del programa se procedió a la evaluación post-test a través del test de las Caras a los grupos control y grupo experimental. Primero se realizó una comparación descriptiva estableciéndose perfiles en los niveles de atención selectiva pre-test y post-test. Posteriormente, se estableció la contrastación de hipótesis al comparar los promedios obtenidos en el pre-test y post-test tanto del grupo 1 como del grupo 2, siendo el objetivo rechazar las H_0 (no hay diferencias). Por lo tanto, se debe aceptar la H_1 (existen diferencias estadísticas significativas en los promedios de atención). Finalmente, se debe concluir que la aplicación del programa generó un incremento significativo en los niveles de atención selectiva en los escolares que presentaron bajo nivel de atención.

3.6. Técnicas de procesamientos y análisis de datos.

Para el presente estudio se utilizó medidas de tendencia central para ver los promedios de las variables a medir, y para hacer los análisis comparativos entre los puntajes del pre-test y del post-test.

Para determinar la técnica inferencial estadística para la comparación, primero se aplicó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov (K-S) (Tabla 3) y se obtuvo que los datos se ajustan a una distribución normal, por lo tanto, se utilizó las técnicas paramétricas para el análisis de los datos. Por tanto, en la presente investigación para el contraste de hipótesis se utilizó la técnica “t” de Student, porque es una técnica inferencial paramétrica que establece las diferencias de

promedios de dos grupos o dos condiciones. El nivel de significatividad fue del 0.05.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis exploratorio de las variables de estudio

En la tabla 3, se presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), donde la variable presenta una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo, en consecuencia, es pertinente emplear pruebas paramétricas en los análisis de datos.

Tabla 3
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para la variable de estudio

	n	50
Parámetros normales	Media	15.02
	Desviación estándar	4.349
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0.119
	Positivo	0.119
	Negativo	-0.075
	Z de K-S	0.119
	p (bilateral)	0.075

4.2. Análisis descriptivo de la evaluación pre-test de atención de los participantes

En la tabla 4 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos por el test de atención en los escolares participantes, reportándose una media de 29.12 y una desviación estándar (DE) de 12.183. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 8 y un puntaje máximo de 55 en la evaluación pre-test.

Tabla 4
Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test

Estadísticos descriptivos	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Distribución de la muestra por número de aciertos Pre test	150	8	55	29.12	12.183

4.2.1. Clasificación de los participantes por niveles

En la tabla 5 se describen la distribución por niveles de atención obtenidos en la evaluación pre-test para determinar a qué nivel se aplica el programa. Se reportó que el 12% de los escolares evaluados presentaban un nivel deficiente de atención; el 21.3% de los escolares evaluados presentaban un nivel bajo de atención; el 42% de los escolares evaluados presentaban un nivel promedio de atención; el 16.7% de los escolares evaluados presentaban un nivel alto de atención y el 8% de los escolares evaluados presentaban un nivel excelente de atención. Resumiendo, el 33.3% de los escolares evaluados presentaban niveles de atención inferior al promedio y que el 24.7% presentan un nivel de atención superiores al promedio.

Tabla 5
Distribución de los escolares por niveles (pre-test).

Niveles	f	%
0 – 12 Deficiente	19	12.0
13 – 24 Bajo	31	21.3
25 – 36 Promedio	63	42.0
37 – 48 Alto	35	16.7
49 - 60	12	8.0
Total	150	100.0

4.2.2. Análisis descriptivo específico por niveles

Nivel 1: Nivel deficiente de atención

En la tabla 6 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidas en el test de atención por los escolares participantes, reportándose una media de 10.58 y una desviación estándar de 1.427. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 8 y un puntaje máximo de 12 en la evaluación pre-test.

Tabla 6
Análisis descriptivo de los puntajes del nivel I

Estadísticos descriptivos	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Distribución de la muestra por número de aciertos Pre test	19	8	12	10.58	1.427

En la tabla 7 se describe la distribución de los participantes en el nivel 1: Deficiente atención, según el sexo, reportándose que está conformado por 19 escolares, de los cuales el 47.4% son varones y el 52.6% son mujeres.

Tabla 7
*Distribución de los participantes del nivel 1:
Deficiente atención, según el sexo*

Sexo	f	%
Varones	9	47.4
Mujeres	10	52.6
Total	19	100.0

En la tabla 8 se describe la distribución de los participantes del nivel 1: Deficiente atención, según las secciones y grados, reportándose que está conformado por 19 escolares, de los cuales, se encuentran en el aula 1A con un 21.1%; un 21.1% en el aula 1B; un 10.5% en el aula 1C; el 26.3% en el aula 2A y un 21.1% en el aula 2B.

Tabla 8
*Distribución de los participantes del nivel 1:
Deficiente atención, según grados y secciones*

Secciones y grados	f	%
1A	4	21.1
1B	4	21.1
1C	2	10.5
2A	5	26.3
2B	4	21.1
Total	19	100.0

Nivel 2: Nivel bajo de atención

En la tabla 9 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidas en el test de atención por los escolares participantes, reportándose una media de 17.65 y una desviación estándar de 3.22. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 13 y un puntaje máximo de 24 en la evaluación pre-test.

Tabla 9
Análisis descriptivo de los puntajes del nivel 2

Estadísticos descriptivos	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Distribución de la muestra por número de aciertos Pre test	31	13	24	17.65	3.220

En la tabla 10 se describe la distribución de los participantes en el nivel 2: Nivel bajo de atención, según el sexo, reportándose que está conformado por 31 escolares, de los cuales, el 54.8% son varones y el 45.2% son mujeres.

Tabla 10
*Distribución de los participantes del nivel 2:
Nivel bajo de atención, según el sexo*

Sexo	f	%
Varones	17	54.8
Mujeres	14	45.2
Total	31	100.0%

En la tabla 11 se describe la distribución de los participantes del nivel 2: Nivel bajo de atención, según las secciones y grados, reportándose que está

conformado por 31 escolares los cuales 16.1% se encuentran en el aula 1A; un 25.8% en el aula 1B; un 25.8% en el aula 1C; el 22.6% en el aula 2A y un 9.7% en el aula 2B.

Tabla 11
*Distribución de los participantes del nivel 2:
Nivel bajo de atención, según grados y secciones*

Secciones y grados	f	%
1A	5	16.1
1B	8	25.8
1C	8	25.8
2A	7	22.6
2B	3	9.7
Total	31	100.0

Nivel 3: Nivel promedio de atención

En la tabla 12 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidas en el test de atención por los escolares participantes del nivel 3, reportándose una media de 30.89 y una desviación estándar de 2.707. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 26 y un puntaje máximo de 36 en la evaluación pre-test.

Tabla 12
Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test del nivel 3

Estadísticos descriptivos	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Distribución de la muestra por número de aciertos Pre test	63	26	36	30.89	2.707

En la tabla 13 se describe la distribución de los participantes en el nivel 3: Nivel promedio de atención, según el sexo, reportándose que está conformado por 63 escolares, de los cuales, el 50.8% son varones y el 49.2% son mujeres.

Tabla 13
*Distribución de los participantes del nivel 3:
Nivel promedio de atención, según el sexo*

Sexo	f	%
Varones	32	50.8
Mujeres	31	49.2
Total	63	100.0

En la tabla 14 se describe la distribución de los participantes en el nivel 3: Nivel promedio de atención, según las secciones y grados, reportándose que está conformado por 63 escolares, de los cuales un 17.5% se encuentran en el aula 1A, un 15.9% en el aula 1B; un 23.8% en el aula 1C; el 20.6% en el aula 2A y un 22.2% en el aula 2B.

Tabla 14
*Distribución del nivel 3: nivel promedio de
atención, según grados y secciones*

Secciones y grados	f	%
1A	11	17.5
1B	10	15.9
1C	15	23.8
2A	13	20.6
2B	14	22.2
Total	63	100.0

Nivel 4: Nivel alto de atención

En la tabla 15 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidas en el test de atención por los escolares participantes, reportándose una media de 42.12 y una desviación estándar de 3.468. Donde se ha obtenido un puntaje mínimo de 37 y un puntaje máximo de 48 en la evaluación pre-test.

Tabla 15
Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test del nivel 4

Estadísticos descriptivos	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Distribución de la muestra por número de aciertos Pre test	25	37	48	42.12	3.468

En la tabla 16 se describe la distribución de los participantes en el nivel 4: Nivel alto de atención, según el sexo, reportándose que está conformado por 25 escolares, de los cuales, el 52% son varones y el 48% son mujeres.

Tabla 16
Distribución de los participantes en el nivel 4: Nivel alto de atención, según el sexo

Sexo	f	%
Varones	13	52.0
Mujeres	12	48.0
Total	25	100.0

En la tabla 17 se describe la distribución de los participantes del nivel 4: Alto de atención, según las secciones y grados, reportándose que está conformado por 25 escolares, de los cuales un 24% se encuentran en el aula 1A; un 20% en el aula 1B; un 12% en el aula 1C; el 16% en el aula 2A y un 28% en el aula 2B.

Tabla 17
Distribución de los participantes del nivel 4: Alto de atención por grados y secciones

Secciones y grados	f	%
1A	6	24.0
1B	5	20.0
1C	3	12.0
2A	4	16.0
2B	7	28.0
Total	25	100.0

Nivel 5: nivel excelente de atención

En la tabla 18 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidas en el test de atención por los escolares participantes, reportándose una media de 51.50 y una desviación estándar de 2.576. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 49 y un puntaje máximo de 55 en la evaluación pre-test.

Tabla 18
Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test del nivel 5

Estadísticos descriptivos	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Distribución de la muestra por número de aciertos Pre test	12	49	55	51.50	2.576

En la tabla 19 se describe la distribución de los participantes en el nivel 5: Excelente de atención, según el sexo, reportándose que está conformado por 12 escolares, de los cuales, el 25% son varones y el 75% son mujeres.

Tabla 19
*Distribución de los participantes en el nivel 5:
Excelente de atención, según el sexo*

Sexo	f	%
Varones	3	25.0
Mujeres	9	75.0
Total	12	100.0

En la tabla 20 se describe la distribución de los participantes del nivel 5: Excelente de atención, según el grado y sección, reportándose que está conformado por 12 escolares, de los cuales el 33.3% se encuentran en el aula 1A; un 25% en el aula 1B; un 16.7% en el aula 1C; el 8.3% en el aula 2A y un 16.7% en el aula 2B.

Tabla 20
*Distribución de los participantes del nivel 5:
Excelente de atención, según los grados y secciones*

Secciones y grados	f	%
1A	4	33.3
1B	3	25.0
1C	2	16.7
2A	1	8.3
2B	2	16.7
Total	12	100.0

4.3. Análisis del pre-test – post-test del grupo experimental

El grupo experimental estuvo conformado por los escolares catalogados en el nivel deficiente y bajo; esto lo definió la dirección de la institución educativa, ya que consideraba oportuno trabajar el programa experimental con los estudiantes de estos niveles.

4.3.1. Análisis de frecuencia del pre-test del grupo experimental

En un análisis más específico del pre-test en la tabla 21 se describen y representan la distribución del nivel deficiente y baja atención, totalizando 50 participantes, donde el 38% pertenecen al nivel deficiente y el 62% pertenecen al nivel bajo de atención. Ambos niveles están por debajo del promedio.

Tabla 21
Distribución del nivel deficiente y bajo de atención.

Niveles	f	%
0 – 12 Deficiente	19	38.0
13 – 24 Bajo	31	62.0
Total	50	100.0

4.3.2. Análisis de frecuencias del post-test del grupo experimental

En un análisis más específico del post-test en la tabla 22 se describe la distribución de los 50 participantes, donde el 36% pertenecen al nivel bueno y el 64% pertenecen al nivel excelente de atención. Ambos niveles son superiores al promedio después de aplicado el programa. Por lo tanto, de

forma descriptiva se puede concluir que existen cambios a partir de la aplicación del programa.

Tabla 22

Distribución de los grupos niveles post-test

Niveles	f	%
Bueno	18	36.0
Excelente	32	64.0
Total	50	100.0

4.4. Contrastación de hipótesis

4.4.1. Pre-test – post-test (hipótesis específica H_{1.1})

En la tabla 23 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos por el test de atención en el grupo experimental, reportándose en el pre-test una media de 15.02 y una desviación estándar de 4.349, perteneciente al nivel deficiente y baja atención. En el post-test se reporta una media de 50.42 y una desviación estándar de 3.271. Por lo tanto, se puede evidenciar que existe una diferencia de 45.40 puntos a favor del post-test en el grupo experimental.

Tabla 23

Análisis descriptivo de los puntajes del pre-test y post-test del grupo experimental

Estadísticos descriptivos	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Pre test	50	8	24	15.02	4.349
Post test	50	46	59	50.42	3.271

En el establecimiento de diferencias de promedios del pre-test y del post-test reportadas en la tabla 24, se encontró que existen diferencias significativas

obteniéndose una t de 24.418, el promedio de la evaluación post-test es superior al promedio del pre-test, por lo tanto, se concluye que existen diferencias estadísticas significativas en los promedios de la atención selectiva pre-test y post-test en los escolares del grupo experimental, es por ello que se valida la hipótesis planteada.

Tabla 24

Establecimiento de diferencias pre – post-test del grupo experimental

	n	Media	DS	t	gl	p
Puntajes de aciertos pre-test	50	15.02	4.349	24.418*	49	0.00
Puntajes de aciertos post-test	50	50.42	3.271			

* $p < 0.001$

4.4.2. Análisis del post-test grupo experimental– grupo control (hipótesis específica

H1.2)

En la tabla 25 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos en el post-test de atención en los escolares participantes del grupo experimental y del grupo control, reportando en el post-test para el grupo experimental una media de 50.42 y una desviación estándar de 3.771. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 46 y un puntaje máximo de 59 en la evaluación post-test. Así mismo, se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidas en el post-test de atención en los escolares participantes del grupo control, reportándose una media de 30.51 y una desviación estándar de 2.62. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 27 y un puntaje máximo de 36 en la evaluación post-test. Por lo tanto,

se puede evidenciar que existe una diferencia de 19.89 puntos en el post-test a favor del grupo experimental.

Tabla 25

Análisis descriptivo de los puntajes del post-test del grupo experimental y el grupo control

Estadísticos descriptivos	n	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Post test grupo experimental	50	46	59	50.42	3.771
Post test grupo control	63	27	36	30.51	2.620

En el establecimiento de diferencias de promedios del post-test del grupo experimental y del grupo control reportadas en la tabla 26, se encontró que existen diferencias estadísticas significativas ($t = 31.749, p < 0.001$); pues el promedio de la evaluación post-test del grupo experimental es superior en 19.89 puntos al promedio del post-test del grupo control, por lo tanto, se concluye que existen diferencias estadísticas significativas en los promedios de atención selectiva del grupo experimental y el grupo control en el post-test, por lo que se concluye validando la hipótesis planteada.

Tabla 26

Establecimiento de diferencias del post-test del grupo experimental – grupo control

	n	Media	DS	t	gl	p
Puntajes de aciertos en el grupo experimental	50	50.42	3.771	31.749	111	0.00
Puntajes de aciertos en el grupo control	63	30.51	2.62			

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Primero se realizó el análisis exploratorio de la variable de estudio, con la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov (K – S) reportadas en la tabla 3, donde la variable presenta una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo para la variable, en consecuencia, es pertinente emplear pruebas paramétricas en los análisis de datos.

De acuerdo con el procedimiento, fue necesario realizar el análisis descriptivo de la evaluación pre-test de atención de los participantes, se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos por el test de atención en los escolares participantes, obteniéndose una media de 29.12 y una desviación estándar 12.183. Los puntajes se distribuyen entre un puntaje, mínimo de 8 y un puntaje máximo de 55 en la evaluación

pre-test. Así mismo, se procedió a la clasificación general de los participantes por niveles de atención obtenidos en la evaluación pre-test para determinar a qué nivel se aplicaban el programa. Se reportó que el 12% de los escolares evaluados presentaban un nivel deficiente de atención; el 21.3% de los escolares evaluados presentaban un nivel bajo de atención; el 42% de los escolares evaluados presentaban un nivel promedio de atención; el 16.7% de los escolares evaluados presentaban un nivel alto de atención y el 8% de los escolares evaluados presentaban un nivel excelente de atención.

Resumiendo, el 33.3% de los escolares evaluados presentaban nivel de atención inferior al promedio y que el 24.7% presentan nivel de atención superiores al promedio. Se tomó la decisión de aplicar el programa a los grupos que estaban por debajo del promedio de atención. Se consideró que los escolares que participaron del programa de atención selectiva estaban catalogados en el nivel deficiente y baja atención, a los cuales se les denominó grupo experimental. Para el grupo control se consideró a los escolares catalogados en el nivel promedio. La importancia del programa es que pone énfasis en el proceso de “focalizar y mantener adecuadamente la atención durante el desarrollo de una tarea” (Ison & Anta, 2006, p. 206), y que están directamente involucradas las capacidades de atención sostenida y selectiva (De la Torre, 2002; Sánchez y Pérez, 2008).

Se realizó un análisis mucho más específico por niveles para explicar a los padres del porqué de la aplicación del programa al nivel deficiente y baja atención. Hay que tener en cuenta que la atención es una conducta básica y es una conducta pre requisito para cualquier conducta que se necesita enseñar. Es por ello que la atención es un proceso psicológico fundamental (Añaños, 2008), que de igual manera que aspectos como la memoria o percepción, son indispensables para el procesamiento de la información que

recibimos del exterior (Londoño, 2009). Además, “es considerada un mecanismo esencial en la actividad humana, que no depende de un área especializada exclusiva, sino que es el resultado de la interacción de los componentes de una red” (Cuervo y Quijano, 2008, p.32). El problema de atención no solo afecta al niño, sino a su entorno, especialmente a sus padres, tal como lo plantea Alva (1998), quien refiere que el problema también se hace extensivo para los padres de familia por cuanto con frecuencia reciben quejas de sus hijos, ya sea del colegio o de los vecinos por tener un hijo con comportamientos inadecuados, desordena la casa o genera problemas cuando visita a otros hogares, al extremo que a veces los padres de familia evitan hacer visitas o no llevan al niño por las consecuencias que puedan haber y tengan siempre que presentar las disculpas, sobre todo cuando existe comportamiento agresivo, al extremo que se producen discusiones entre los padres por la agresión que presenta.

Esta conducta básica se debió haber enseñado durante la etapa de educación inicial. Así mismo, se concuerda con Lloréns (2008), quien refirió que esta capacidad es considerada como un elemento esencial en el procesamiento y manejo de la información y en la adquisición de aprendizajes.

Así mismo, en el análisis descriptivo específico por niveles, en el nivel deficiente de atención, se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos por el test de atención en los escolares participantes, reportándose una media de 10.58 y una desviación estándar de 1.427. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 8 y un puntaje máximo de 12 en la evaluación pre-test. También se reporta la distribución de los participantes según el sexo que está conformado por 19 escolares. Si se observa en todas las secciones de primer y segundo grado están presentes los escolares que presentan

déficit y ello va a implicar que pueden tener problemas en su desempeño académico, por lo tanto, es de vital importancia aplicar el programa a este grupo. En el nivel bajo de atención, las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos por el test de atención en los escolares participantes, reportándose una media de 17.65 y una desviación estándar de 3.22. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 13 y un puntaje máximo de 24 en la evaluación pre-test. Por lo tanto, se consideró que este grupo debería ser parte del programa de atención selectiva, dada la importancia de la atención como un proceso básico y tal como lo manifiestan Anicama et al. (1997a), estos niños presentan problemas de atención. Son casualmente este tipo de niños los que tienen dificultades no solamente en la escuela y el hogar, sino en todos los ambientes en los que se interactúan. Se observa que tienen dificultades cuando se les pide que desarrollen una tarea porque se están distraendo. Cuando interactúan con sus compañeros terminan peleando porque quieren salir siempre con su gusto, a veces hacen trampas para poder ganar por lo que terminan peleando y hasta agreden a los otros, y como consecuencia de ello, sus compañeros los evitan y no los invitan a sus casas para jugar porque son agresivos cuando se frustran o cuando las cosas no les resultan como ellos quieren.

Este hecho es confirmado por Miranda (1996), quien refiere que estos niños se enfrentan cada día a situaciones frustrantes, sobre todo cuando se trata de eventos académicos. Ante las frustraciones estos niños pueden reaccionar de varias maneras. Algunos pueden reaccionar insistiendo en lo que no pudieron lograr, otros haciendo otras cosas que molestan y otros emitiendo comportamiento agresivo o destruyendo los útiles o pertenencias de los demás, al extremo que les pueden quitar las cosas de los demás niños y si les reclaman les pegan. Otras veces asumen comportamiento de líderes negativos, pues arman y dirigen grupos que van en contra de otros niños que se portan bien.

Otra investigación que refuerza la importancia de la aplicación de un programa de atención selectiva es la planteada por Barkley (1998) quien expresa que es, en realidad, la falta de atención es la responsable de lo difícil del ejercicio escolar y social, la que imposibilita una adaptación adecuada del niño en los diferentes ambientes en los que interactúa. Presentan dificultades para mantener la atención por un tiempo prudencial, son intranquilos y manifiestan momentos fuera de lugar y recurrentes, además de manifestar impulsividad y falta de autocontrol tanto sensorial, motor como emocional.

A partir de los grupos pertenecientes al nivel promedio de atención, alto y excelente, se consideró que no necesitaban la aplicación del programa de atención selectiva, aun cuando en algunos casos debería reforzarse sus niveles atencionales. En el nivel promedio, se reporta una media de 30.89 y una desviación estándar de 2.707. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 26 y un puntaje máximo de 36 en la evaluación pre-test. En el nivel alto de atención, se reporta una media de 42.12 y una desviación estándar de 3.468. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 37 y un puntaje máximo de 48 en la evaluación pre-test. En la distribución de los participantes según el sexo del nivel 4: nivel alto de atención, reportándose que está conformado por 25 escolares. En el nivel excelente de atención, se reportan una media de 51.50 y una desviación estándar de 2.576. Habiéndose obtenido un puntaje mínimo de 49 y un puntaje máximo de 55 en la evaluación pre-test. En la distribución de los participantes según el sexo, reportándose que está conformado por 12 escolares.

Cabe indicar que se aplicó el programa de atención selectiva durante 12 sesiones, dos meses calendario (aproximadamente), donde se les enseñó a los niños a discriminar y

generalizar a través de ejercicios que se basaban en la técnica de discriminación simultánea, donde los niños deberían realizar igualaciones a la muestra para determinar la figura que era diferente a las demás. En este proceso, los errores que se pudieron cometer durante el proceso de discriminación no se reforzaban y se premiaban todo acierto o respuestas de acercamiento a la respuesta correcta (por aproximaciones sucesivas). Así mismo habría que tomar en cuenta las definiciones de atención selectiva y atención sostenida propuestas por Sánchez y Pérez (2008). La primera es definida como: “La capacidad que permite seleccionar voluntariamente e integrar estímulos específicos o imágenes mentales concretas. Es el componente que permite categorizar las cosas y realizar un adecuado tratamiento de la información.” (p. 3).

En este proceso se utilizó la técnica de discriminación simultánea y después se empleó la técnica de discriminación sucesiva con la finalidad de que el escolar discrimine con precisión las figuras que se le mostraban. Finalmente, concluida la aplicación del programa, se realizó la evaluación post-test con el test CARAS, el mismo que se empleó en el pre-test, tanto para el grupo control como para el grupo experimental. La pertinencia del empleo del test CARAS en la presente investigación es confirmada por Quiroga, et al. (2011), quienes han estudiado a través de la aplicación del Test de Percepción de Diferencias (CARAS).

Es así, que en el análisis descriptivo más específico del pre-test el 38% pertenecen al nivel deficiente y el 62% pertenecen al nivel bajo de atención. Ambos niveles están por debajo del promedio. Posteriormente, en un análisis más específico del post-test donde los participantes después de la aplicación del programa el 36% por sus respuestas acertadas son catalogados en el nivel bueno y el 64% de los escolares por sus respuestas acertadas

son catalogados en el nivel excelente de atención. Ambos niveles ahora están en los niveles superiores al promedio. Esto significa que el porcentaje de éxito encontrado descriptivamente en ambos grupos ha sido generado con la aplicación del programa de atención selectiva.

Para evidenciar los cambios es necesario realizar la contrastación de hipótesis. En tal sentido se iniciará el contraste de la hipótesis específica $H_{1.1}$, donde se reporta en la tabla 23 las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos por el test de atención en el grupo experimental, reportándose en el pre-test una media de 15.02 y una desviación estándar de 4.349, perteneciente a los niveles deficiente y baja atención. En el post-test se reporta una media de 50.42 y una desviación estándar de 3.271. Por lo tanto, se puede evidenciar que existe una diferencia de 45.40 puntos a favor del post-test en el grupo experimental. En el establecimiento de diferencias de promedios del pre-test y del post-test reportadas en la tabla 24, se encontró que existen diferencias significativas obteniéndose una t de 24.418, el promedio de la evaluación post-test es superior al promedio del pre-test, por lo tanto, se concluye que existen diferencias estadísticas significativas en los promedios de la atención selectiva pre-test y post-test en los escolares del grupo experimental.

Respecto a la contrastación de hipótesis para el análisis del post-test grupo experimental–post-test del grupo control, que corresponde a la hipótesis específica $H_{2.2}$, en la tabla 25 se reportan las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos en el post-test de atención en los escolares participantes del grupo experimental y del grupo control, reportando en el post-test para el grupo experimental una media de 50.42 y una desviación estándar de 3.771. En el establecimiento de diferencias de promedios del post-test del

grupo experimental y del post-test del grupo control reportadas en la tabla 26, se encontró que existen diferencias estadísticas significativas ($t = 31.749$); el promedio de la evaluación post-test del grupo experimental es superior en 19.89 puntos al promedio del post-test del grupo control, por lo tanto, se concluye que existen diferencias estadísticas significativas en los promedios de atención selectiva del grupo experimental sobre el grupo control.

En base a las operaciones previamente realizadas con la contrastación de las hipótesis específicas formuladas en el trabajo, las cuales han sido confirmadas estadísticamente, permite validar la hipótesis general, determinando que la aplicación del programa de atención selectiva: Percepción viso espacial (VI), ha generado un incremento significativo en los puntajes de la atención selectiva: Percepción viso espacial (VD) de los escolares del grupo experimental. Es importante tomar en cuenta lo que plantean Eyzaguirre y Fontaine (2008), quienes refirieron que “la estimulación temprana de la atención selectiva visual y sostenida visual tendría un impacto en el proceso de aprendizaje, pues de ello depende el alcanzar los objetivos curriculares en estos niveles, siendo la base para los objetivos educacionales posteriores pero además, tendría un efecto acumulativo a lo largo del tiempo, por lo cual, cuando los niños o niñas no alcanzan los aprendizajes esperados, se produce un retroceso que se acrecienta con los años, revelando la importancia de adquirir los objetivos, en especial la lecto – escritura” (p. 52). Otra investigación que tiene que ver con las consecuencias de la falta de atención de los escolares en el contexto en el cual se desenvuelven es la referida por Brito, Pereyra y Morales (1999) quienes realizaron un estudio en donde intentan realizar una división del déficit de atención y el desorden de hiperactividad, y al final de dicho estudio se logró

hallar que los sujetos desatentos y mixtos fueron sujetos dependientes y que poseen más dificultades para socializar.

Finalmente, hay que tener en cuenta algunas investigaciones realizadas en Lima, Perú para establecer un perfil de la atención para ser abordada de forma preventiva en escolares de educación inicial, tal como lo plantean Anicama, et al. (1997b), cuyos resultados alcanzados refieren que no hay diferencias por sexo, además se halló que a menor edad mayor es el desorden de déficit de atención, mayor hiperactividad e impulsividad, así como mayores dificultades en la interacción con los compañeros. Por otro lado, es importante establecer en qué medida probablemente los padres presentan dificultades atencionales tal como lo refirieron Anicama et al. (1997a) que desarrollaron un estudio que buscó determinar la relación entre el déficit de atención, para el caso de los hijos se logró determinar un 23% poseen rasgos de hiperactividad, en lo que respecta a los padres se manifiesta un 51% con problemas de la atención. Kendall (1999) llevó a cabo un estudio que analizaba a los hermanos de niños con problemas de atención donde se logra determinar que los hermanos sí se ven afectados por la situación, además que la familia no toma este tema con la importancia que se amerita, pudiendo perjudicar la vida de los hermanos pudiendo afectar su salud mental.

Por lo tanto, diagnosticar y abordar tempranamente el problema atencional resultaría beneficioso para los niños que lo padecen y para sus familias, tal como lo plantean Barkley y Shelton (Ávila y Polaino, 2002) en el estudio que realizaron, es de suma importancia ya que al poder tratar esas dificultades desde temprana edad se pueden tener mejores resultados, además que en vista a todos los resultados presentados en la presente investigación, es de suma importancia poder abordar estos aspectos desde temprana edad,

lo cual puede contribuir a un buen desarrollo de las personas, es por ello que consideramos de vital importancia el desarrollo del programa que presentamos en la presente investigación, el cual ha mostrado que mediante su aplicación genera mejoras significativas en una diversidad de aspectos que contribuyen a la mejora de la atención selectiva de los individuos, que según lo expuesto en esta investigación, es un aspecto primordial para el desarrollo de todas las personas.

CONCLUSIONES

1. Se confirma la hipótesis general H_1 determinando que la aplicación del programa de atención selectiva: percepción viso espacial (VI), ha generado un incremento significativo en los puntajes de la atención selectiva: percepción viso espacial (VD) de los escolares del grupo experimental en comparación con los del grupo control.
2. Se confirma la hipótesis específica $H_{1.1}$, pues se concluye que existen diferencias estadísticas significativas en los promedios de la atención selectiva pre-test y post-test en los escolares del grupo experimental.
3. Se confirma la hipótesis específica $H_{1.2}$, pues se acepta que existen diferencias estadísticas significativas en los promedios de atención selectiva en el post-test entre los puntajes del grupo experimental sobre el grupo control.
4. Se halló que el 12% de los escolares evaluados presentaban un nivel deficiente de atención; el 21.3% de los escolares evaluados presentaban un nivel bajo de atención; el 42% de los escolares evaluados presentaban un nivel promedio de atención, el 16.7% de los escolares evaluados presentaban un nivel alto de atención y el 8% de los escolares evaluados presentaban un nivel excelente de atención.
5. El 33.3% de los escolares evaluados presentan nivel de atención inferior al promedio y el 24.7% presentan un nivel de atención superior al promedio.
6. Dentro de los resultados del post-test se tiene que el 36% pertenecen al nivel bueno y el 64% pertenecen al nivel excelente de atención. Ambos niveles son superiores al promedio después de aplicado el programa.

RECOMENDACIONES

1. Realizar investigaciones sobre esta problemática en distintas realidades.
2. Realizar la evaluación de la atención a los escolares que ingresan al nivel de educación primaria en las instituciones educativas en general.
3. Capacitar a los docentes del tercer ciclo (primer y segundo grado de educación primaria) en la aplicación del programa de atención selectiva percepción visoespacial, con la finalidad de afianzar la habilidad de la atención de los educandos y prevenir problemas de aprendizaje.
4. Con los escolares que presenten nivel deficiente y bajo de atención se deberá aplicar el programa de atención selectiva para optimizar los niveles de atención.
5. Terminando el nivel de educación inicial se debería enfatizar en la aplicación del programa de atención selectiva para que los niños que pasen al nivel de educación primaria cumplan con un pre requisito fundamental básico que es poseer niveles óptimos de atención.
6. Sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de la habilidad de la atención en el proceso de aprendizaje de sus hijos, para que optimicen su desempeño académico, previniendo problemas de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alva, J. (1998). *Efectividad de un programa de juegos de desarrollo de la atención en niños con problemas de aprendizaje*. (Tesis para optar el Título de Licenciado en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Álvarez, L., González, P., Núñez, J., González, J., Álvarez, D., Bernardo, A. (2007a) Programa de intervención multimodal para la mejora de los déficit de atención. *Psicothema*. 19(4), 591-596. Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4107>
- Álvarez, L., González, P., Núñez, J., González, J., Álvarez, D., y Bernardo, A. (2007b). Evaluación y control de la activación cortical en los déficit de atención sostenida. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.8(2), 509-524. Recuperada de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/11359/1/Evaluaci%C3%B3n%20y%20control%20de%20la%20activaci%C3%B3n%20cortical%20en%20los%20%C3%A9ficit%20de%20atenci%C3%B3n%20sostenida.pdf>
- Amador, J., Forn, M., y Kirchner, T. (2014). *Repertorios cognoscitivos de atención, percepción y memoria*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Anicama, J., Melgar, E., Antinori, B., Araujo, D., Tomás, A., Livia, J., y Ortiz, M. (1997a). Desórdenes de déficit de atención en una población urbano – marginal de Lima. *Wiñay Yachay*, 1(1), 63 – 80.
- Anicama, J., Melgar, E., Antinori, B., Araujo, D., y Tomás, A. (1997b). Validez de la escala de desórdenes de déficit de atención. *EDDA. Wiñay Yachay*, 1(2), 83 – 92.
- Añaños, E. (1999). *Psicología de la atención y de la percepción: guía de estudio*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. 1-132.
- Añaños, E. (2008). *Psicología y comunicación publicitaria*. Servei de Publicacions: Ballaterra. [En línea]. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=WumHJpEMyAQC&pg=PA82&dq=atencion+a%C3%B1a%C3%B1os&hl=es&ei=14wfToakJeu70AHjmoycAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false
- Ávila, C. y Polaino-Lorente, A. (2002). *Niños Hiperactivos*. México: Alfa Omega.
- Avila, V, y Bermejo, P. (2018). *Madurez de la Percepción Visual de los niños y niñas de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, Cuenca 2018* (Bachelor's thesis).

- Barkley, R. (1998). *El desorden de hiperactividad y déficit de atención*. New York: Guilford Press.
- Blanco, M. y Soto, D. (2001). Medida de la sensibilidad en experimentos de vigilancia: Consecuencias estadísticas del uso de índices basados en la teoría de detección de señales. España. *Revista de metodología y psicología experimental*. 22(2), 191-204. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.18.5484&rep=rep1&type=pdf>
- Bravo, L. (1980). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Brito, G., Pereyra, C., y Morales, S. (1999). *Correlatos Neuropsicológicos de Hiperactividad e inatención en niños escolares de Brasil*. Instituto Europeo de Medicina del Desarrollo y Neurología Infantil. Recuperado de: <http://www.wordwidehospital.com/h24h/psinf.html>.
- Brull, V. (2003). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*. (Tesis Doctoral). Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación y de la Educación. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/10219>
- Bustos C., y Riquelme P. (2012). *Evaluación del nivel de atención selectiva visual y sostenida visual en niños y niñas de la provincia de Ñuble*. (Tesis para optar al Título de Psicóloga). Escuela de Psicología. Facultad de Educación y Humanidades Departamento de Ciencias Sociales. Universidad del Bio Bio. Chillán – Chile. Recuperado de: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiD7fSHqOTfAhVBiFkKHQFLBWMQFjAAegQIChAB&url=https%3A%2F%2Fdocplayer.es%2F3509488-Evaluacion-del-nivel-de-atencion-selectiva-visual-y-sostenida-visual-en-ninos-y-ninas-de-la-provincia-de-nuble.html&usg=AOvVaw3oAba4mccTOKIUREt6iC1J>
- Castellanos, M. (2010). *Memoria de trabajo espacial y atención espacial: estudio de su relación*. Universidad de Granada. España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15451/19654066.pdf?sequence=1>
- Castillo, A., y Paternina, A. (2006). Redes Atencionales y Sistema Visual Selectivo. *Universitas Psychologica*. 5(2), 305-325. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000200009

- Castro, L. (2005). *Diseño experimental sin estadística: usos y restricciones en su aplicación a la ciencia de la conducta*. México: Trillas
- Celada, J. (1989). *Desórdenes Psíquico: pautas de evaluación y tratamiento I*. Lima: Centro de Neuropsicología y Rehabilitación.
- Celada, J. (1989). *Trastornos psicofisiológicos*. Lima: Centro de Neuropsicología y Rehabilitación.
- Chuquimez, C., y Teodora, Y. (2017). Atención y comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa no estatal del distrito De Los Olivos. (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma. Lima – Perú.
- Cuervo, M. y Quijano, M. (2008). Las alteraciones de la atención y su rehabilitación en trauma craneoencefálico. Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 4(11), 167-18. Recuperado de:
https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjSv6OzqOTfAhXH1FkKHxo0BYkQFjAAegQICRAB&url=http%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Farticulo.oa%3Fid%3D80111671011&usg=AOvVaw0ehkW-c-JO6xxmNrJv_tT8
- De la Torre, G. (2002). El modelo funcional de atención en neuropsicología. España *Revista de Psicología General y Aplicada*. 55(1), 113-121. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=260214>
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Centro de Estudios Públicos. Santiago. Recuperado de:
http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4167.html
- Fernández, A. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y retraso mental. *Rev Neurol*, 42(Suppl 2), S25-7.
- Flores, S., Cabrera, C. T., Rosario, J., y Castañeda, A. V. (2016). Memoria de trabajo en estudiantes de primer grado de primaria de Institución Educativa Nacional Nuevo Chimbote, 2015. *Conocimiento para el desarrollo*, 7(1).
- García, J. (2007). *Psicología de la Atención*. Editorial Síntesis: España.
- Ginarte, Y. (2007). La evaluación neuropsicológica de la atención. Cuba. *Geroinfo*, 2(2). Recuperado de:
[https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj5ltq63fXgAhVw1lkKHT0gDj0QFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sld.cu%2Fgalerias%2Fpdf%2Fsitios%2Fgericuba%](https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj5ltq63fXgAhVw1lkKHT0gDj0QFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sld.cu%2Fgalerias%2Fpdf%2Fsitios%2Fgericuba%2F)

2Fla_evaluacion_neuropsicologica_de_la_atencion.pdf&usg=AOvVaw3WWCFxa-edo3mLqWTBkOX0

- Ison, M. y Anta, G. (2006). Estudio normativo del Test de Percepción de diferencias (CARAS) en niños mendocinos. *Interdisciplinaria*, 23(2), 203-231. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1668-70272006000200004
- Ison, M., & Korzeniowski, C. (2016). El rol de la atención y percepción viso-espacial en el desempeño lector en la mediana infancia. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1-13.
- Jaramillo, M., Espinoza, R. y Alexandra, T. (2019). *Funciones ejecutivas en niños y niñas de 7 a 12 años con trastorno por déficit de atención*. (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Kanaka, N., Matsuda, T., Tomimoto, Y., Noda, Y., Matsushima, E., Matsuura, M. y Kojima, T. (2008). Measurement of development of cognitive and attention functions in children using continuous performance test. Japón. *Psychiatry and clinical Neuroscience*, 62(1), 135-141. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1440-1819.2008.01746.x>
- Kendall, J. (1999). Sibling accounts of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Family process*, 38(1), 117-136. Recuperado de: https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi8kvTGqOTfAhUOxVkkKHS_cApcQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.ncbi.nlm.nih.gov%2Fpubmed%2F10207714&usg=AOvVaw0-lhR-iOXbqJMjQxa9eMna
- Klimenco, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. Colombia. *Redalyc*, 27, 1-19. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/100>
- Lehman, E., Naglieri, J., y Aquilino, S. (2010). A national study on the development of visual attention using the cognitive assessment system. EE.UU. *Journal of Attention Disorders*, 14(1), 15 - 24. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1087054709332473>
- Lloréns, I. (2008). Bases para la investigación de la atención en educación primaria. Granada – España. Revista Digital *Innovación y Experiencia Educativa*. 11, 1-12. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_11/INMACULADA_LLORENS_1.pdf

- Londoño, L. (2009). La atención un proceso psicológico básico. Colombia. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(8), 91-100. Recuperado de:
http://www.academia.edu/download/34543077/Momento2_fase1___401504_179.docx
- Martínez, F. (2001). *Creatividad: Impulsividad, atención y arousal del rasgo al proceso*. (Tesis). Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, España. Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/handle/10803/11027>
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 41(2), 257- 276. Recuperado de:
<http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/viewFile/380/279>
- Miranda, A. (1996). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Miranda, A., y Presentación, M. (2000). Efectos de un tratamiento cognitivo conductual en niños con TDAH. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 92, 51-70. CD ROM PSICODOC. (Diciembre, 2004). Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037000760087775>
- Moreno, J., y Martínez, N. (2010). Conductas externalizantes, rendimiento académico y atención selectiva en niños con y sin hiperactividad. *Psychologia*, 4(1), 39-53. Recuperado de:
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/1157>
- Muñoz, J. & Higuera, B. (2010). *Psicología Básica*. España: CEDE.
- Navarro, M. y Restrepo, A. (2005). Consecuencias neuropsicológicas de la parálisis cerebral. Estudio de caso. Colombia. *Redalyc*,4(001). Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100013
- Órdonez, O. (2003). *Procesos psicológicos Básicos*. Pontificia Universidad Javeriana. Cali. Recuperado de:
<http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/publicaciones/ordonez/Full%20text%20Procesos%20Psicol%20F3gicos%20B%20E1sicos.pdf>
- Orjales, I. (1998). *Déficit de atención con hiperactividad: Manual para padres y educadores*. Madrid: Ciencias de la educación Preescolar y Especial (CEPE).

- Orjales, I. y Polaino, A. (1994). Estilos atribucionales y autoconcepto en hiperactividad infantil. *Revista General y Aplicada*, 4(47), 461-466. CD ROM PSICODOC.
- Orjales, I., y Polaino-Lorente, A. (2002). *Programas de Intervención Cognitivo-Conductual para niños con Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: CEPE. Recuperado de: <http://dspace.ceu.es/handle/10637/1644>
- Orosco, J. (2017). Percepción visual y atención en estudiantes de segundo grado de primaria de la institución educativa Enrique Milla Ochoa, Los Olivos-2016.
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México. Mc Graw-Hill.
- Pérez, M., Molina, D., y Gómez, M. (2016). La Intervención Neuropsicológica en el Tratamiento Interdisciplinar para el TDAH. *Neuropsicología*, 1(2), 2.
- Polanco, A., Bulla, E., Pinto, M. y Ávila, J. (2018). Caracterización neuropsicológica de funciones ejecutivas de tipo dorsolateral y orbito medial en niños con problemas de comportamiento: un comparativo con grupo control.
- Posner, M., y Boies, S. (1971). Components of attention. *Psychological review*, 78, 391. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/1972-02073-001>
- Quiroga, M., Montero, A., Martínez, A., Santacreu, J. y Chun, P. (2011). Evaluación informatizada de la atención para niños de 7 a 11 años: El DiViSA-UAM y el TACI-UAM. España. *Rev. Clínica y Salud*, 22(1), 3-20. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34091656/Quiroga_et_al_CLINICA_Y_SALUD_2011.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542406353&Signature=Nk%2FTl0aoEHWmmzci%2FKp7%2FrvYIEU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComputerized_Assessment_of_Attention_for.pdf
- Rey, A. (2009). Rey. *Test de copia y reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. Manual. Madrid: TEA.
- Rojas, E. (2018). Conocimiento matemático en estudiantes de primaria de una IEE de trujillo, según su atención-concentración.
- Ross, A. (1991). *Terapia de la conducta infantil*. México D. F.: Limusa
- Rosselló, J., y Munar, E. (2004). Resolviendo el Puzzle de la atención visual: ¿Hacia la desintegración del “Homúnculo”? España. *Psicothema*, 16(1), 64-69. Recuperado

de:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72716111&iCveNum=4401>

Saíz, M., Carbonero, M., y Valle, L. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. España. *Psicothema*, 22(4), 772-777. Recuperado de:
<http://www.psicothema.es/pdf/3800.pdf>

Sánchez, I. y Pérez, V. (2008). El funcionamiento cognitivo en la vejez: atención y percepción el adulto mayor. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 24(2), 1-7. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v24n2/mgi11208.pdf>

Sierra, J., Luna, G., Fernández, A. y Buela, G. (1993). Evaluación de la activación y de la vigilancia. Colombia. *Rev. Latinoamericana de Psicología*. 25(3), 433-452. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80525306>

Soroa, M., Iraola, J., Balluerka, N. y Soroa, G. (2009). Evaluación de la atención sostenida de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. España. *Revista psicodidáctica*, 14(1), 13-27. Recuperada de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512723002&iCveNum=12723>

Thurstone, L. y Yela, M. (1997). *CARAS. Test de percepción de diferencias*. Madrid: TEA.

Urbano, H. y Mery, J. (2019). *Estudio de un caso de síndrome atencional y dispraxia visoespacial en menor de 10 años con síndrome convulsivo*. Tesis de la Segunda Especialidad Profesional en Neuropsicología. UNFV.

Zorrilla, A. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Océano.

Zuluaga, J. y Vasco, C. (2009). Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad de los niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad. Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 481-496. Recuperado de:
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/543>

ANEXOS

Anexo 1: Programa del estudio

Programa de atención selectiva en la atención y percepción visoespacial en niños de un centro educativo estatal

Capítulo I

Aspectos Generales

1.1. Enfoque teórico

De acorde a Ávila y Bermejo (2018) es la aptitud para percibir la información seleccionando solo y todos los datos relevantes para un fin determinado. Esta captación de información es anterior a las posibles transformaciones a las que se somete, al almacenamiento y al recuerdo. La percepción de información visual ha sido la más estudiada en sus posibles relaciones con las operaciones mentales superiores, porque en la visión es más fácil que en la audición el descomponer algunos elementos más primitivos, como pueden ser las líneas, colores, formas, contrastes, luz, movimientos, etc. La percepción obedece a las siguientes leyes:

- **Ley de la constancia.** La mayoría de las percepciones se consideran constantes, por ejemplo, en tamaño, color, forma.
- **Ley de cierre.** Es la tendencia a llenar un vacío en la información, de acuerdo a la experiencia previa.
- **Ley de movimiento.** Los estímulos en movimiento tienen más probabilidad de captar el foco de atención de los estáticos.

- **Ley de agrupación.** Tendemos a aplicar los estímulos separados, tal como aparecen en el espacio o en el tiempo, siguiendo unos ritmos o pautas.
- **Ley de intensidad.** Los estímulos más intensos (dentro del umbral mínimo), tienden a captar más el foco atencional
- **Ley de continuidad.** Una serie de estímulos que siguen una dirección, un movimiento, tienen a percibirse como una unidad antes de cómo un conjunto disperso, irregular o discontinuo.
- **Ley de contraste.** Tendemos a percibir los estímulos que resaltan, más que los que son similares en su entorno.

En base a estos aspectos se han de considerar los ejercicios que mejor se ajusten al desarrollo de dichas habilidades en los participantes en el programa.

1.2. Justificación del programa

La atención selectiva se define como la capacidad para seleccionar un estímulo en presencia de distractores. Para ello, nuestro cerebro realiza un proceso de habituación en el cual desatendemos a los estímulos ya conocidos y no les prestamos atención consciente, consiguiendo centrar nuestro foco atencional en una única tarea; es por ello que es de suma importancia poder desarrollar este aspecto desde temprana edad, para luego en el proceso de desarrollo de las personas no se muestren dificultades frente a estos aspectos. Tal y como se pudo observar este aspecto es de suma importancia para el desarrollo de las personas, es por ello que consideramos el presente programa como un aporte importante.

1.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la presente investigación son:

a. Libro de ejercicios para el desarrollo y reforzamiento de la atención selectiva.

Es un libro que cuenta con un total de 96 ejercicios en los cuales se basan el programa, utilizados de acuerdo a los 13 tipos de ejercicios distribuidos por cada sesión de acorde a los objetivos propuestos. En los anexos colocamos 3 ejemplos de estos ejercicios, no colocamos mayor información por respeto a los derechos del autor.

b. Folleto de ejercicios complementarios a los ejercicios principales.

Este folleto ha sido elaborado por diversos materiales de libre uso, recopilados y estructurado de acuerdo a los ejercicios principales expuestos anteriormente, estos ejercicios fueron mostrados a los niños de acuerdo al objetivo trabajado por cada sesión, utilizados solo en caso que el sujeto termine los ejercicios principales, y en vista de mantener a los participantes en un constante desarrollo de actividades, se les complementaba con estas actividades (de ser necesario).

c. Test de Percepción de Diferencias (CARAS).

Esta escala se ha de utilizar para la identificación de los niveles de los sujetos antes y después del desarrollo del programa.

Capítulo II

Objetivos del Programa

2.1. Objetivo general

- ✓ Desarrollar y reforzar 10 habilidades mentales básicas, las cuales se encuentran vinculadas a la atención selectiva.

2.2. Objetivos específicos

- ✓ Vivenciar un clima de confianza entre los participantes y la facilitadora.
- ✓ Reconocer características comunes en otros participantes.
- ✓ Tener información acerca de la programación de los temas a tratar y las normas de convivencia.
- ✓ Obtener información de los niveles de desarrollo a través de la aplicación de un test.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de las formas.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación de las formas.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de tamaños.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación de tamaños.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de posición.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación de posición.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de color.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación de color.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la memoria visual.
- ✓ Reforzar en los niños la memoria visual.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación direccional.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación direccional.

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la complementación selectiva.
- ✓ Reforzar en los niños la complementación selectiva.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la comparación selectiva.
- ✓ Reforzar en los niños la comparación selectiva.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios el cierre de figuras.
- ✓ Reforzar en los niños el cierre de figuras.
- ✓ Desarrollar a través de ejercicios el completar información.
- ✓ Reforzar en los niños el completar información.
- ✓ Obtener información que permita contrastar el desarrollo de los participantes en el antes y después del programa.

Capítulo III

Descripción de la población

- 3.1. Edad** : Entre los 6 y 8 años de edad.
- 3.2. Sexo** : Varones y mujeres.
- 3.3. Número de participantes** : 50 participantes.
- 3.4. Grado de instrucción** : Primer y segundo grado de primaria.
- 3.5. Número de sesiones** : 12 sesiones
- 3.6. Tiempo** : Aproximadamente 45 minutos por sesión.
- 3.7. Duración** : Variable
- 3.8. Institución** : Centro educativo estatal
- 3.9. Procedencia** : Lima – Perú.

Capítulo IV

Programación de cada sesión

4.1. Sesión 1.

A. *Título de la sesión.*

“Presentación del Programa y evaluación de entrada”.

B. *Objetivos de la sesión.*

- ✓ Vivenciar un clima de confianza entre los participantes y la facilitadora.
- ✓ Reconocer características comunes en otros participantes.
- ✓ Tener información acerca de la programación de los temas a tratar y las normas de convivencia.
- ✓ Obtener información de los niveles de desarrollo a través de la aplicación de un test.

C. *Desarrollo de la sesión.*

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
1° sesión	Presentación	Debido a ser la primera sesión, se les pedirá a los niños que puedan hacer una redondela y sentarse. La facilitadora de esta actividad con un pompón, les indicará que digan cómo se llaman, acompañado de un movimiento. Primero lo realizará la encargada para finalmente pasar a los niños. Luego de acabada la presentación de cada uno de los niños, se les indicará que realizaremos el día de hoy.	15 MINUTOS

	<p>Normas de las sesiones</p>	<p>Se les indicará a los niños que existirán ciertas normas de trabajo para que podamos trabajar bien. Se pegará un papelote en la pared y con un plumón les preguntaremos a los niños qué reglas podemos poner para trabajar sin problemas. Escuchando sus respuestas, la encargada de la actividad las transcribirá en el papelote. En general, lo inicial que propondrá el grupo será 1) levantar la mano para poder hablar y 2) respetar a nuestros compañeros, etc. Les indicamos la importancia que es cumplir con dichas reglas para poder participar bien. Se motivará a los participantes a colaborar con el cumplimiento de las actividades utilizando el material adicional (ejercicios extra) que se preparó para el desarrollo del presente programa. Se mostrará a los participantes el material que se utilizará a lo largo de las sesiones y que perciban el material como es, de forma lúdica.</p>	<p>20 MINUTOS</p>
	<p>Cierre</p>	<p>Para culminar la sesión se realizará una dinámica de despedida con los niños: "la telaraña", con un ovillo de lana se le pasa (sin soltar la punta) a un integrante y el que lo recibe tiene que decir cuál es su actividad favorita (jugar, correr, cantar, etc.), y así escuchamos a todos los participantes. Luego de ello repetimos que a partir de la siguiente sesión realizaremos una diversidad de actividades lúdicas a través de fichas.</p>	<p>10 MINUTOS</p>

4.2. Sesión 2.

A. *Título de la sesión.*

“Desarrollo de la discriminación de formas”.

B. *Objetivos de la sesión.*

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de las formas.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación de las formas.

C. *Desarrollo de la sesión.*

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
2° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (para ello se les pide que se paren y se les pide que repitan la acción de la facilitadora: ‘esta aplaude, da vueltas, brinca y/o realiza cualquier actividad física que desee y sea accesible para los niños). Luego se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS
	Desarrollo de la discriminación de formas	Se reparte las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material se procede a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajaran las figuras ocultas (el estudiante tiene que encontrar las imágenes ocultas entre otras imágenes) y poner claves de modelo (se les da unas claves que los participantes deben	35 MINUTOS

		de llenar de acorde al modelo que se les brinda). En caso que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.	
	Cierre	Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Realizamos una breve actividad de atención (se les da la orden de parados, sentados repetidamente hasta tener la atención de todos), se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.	5 MINUTOS

4.3. Sesión 3.

A. *Título de la sesión.*

“Desarrollo de la discriminación de tamaños”.

B. *Objetivos de la sesión.*

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de tamaños.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación de tamaños.

C. Desarrollo de la sesión.

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
3° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (para ello se les pide que se paren y que repitan la acción de la facilitadora: cuando dice 1 dan un aplauso, cuando dice 2 da una vuelta sobre su sitio, cuando dice 3 da un salto). Luego se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS
	Desarrollo de la discriminación de tamaños	Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material se procede a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajaran las comparaciones (comparar imágenes de acuerdo a sus características) y copia sin cuadrícula (copiar un dibujo sin cuadrícula). En caso que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.	35 MINUTOS

	Cierre	Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Realizamos una breve actividad de atención (se les da la orden de parados, sentados repetidamente hasta tener la atención de todos), se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.	5 MINUTOS
--	--------	---	-----------

4.4. Sesión 4.

A. *Título de la sesión.*

“Desarrollo de la discriminación de posición”.

B. *Objetivos de la sesión.*

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de posición.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación de posición.

C. *Desarrollo de la sesión.*

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
4° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (para ello se les indica que la facilitadora realizará preguntas, por ejemplo, ¿cuál es el nombre de tu comida favorita? ¿cuál es tu color favorito? y ¿cuál es su programa favorito de TV?). Luego de socializar sus respuestas se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS

	<p>Desarrollo de la discriminación de posición</p>	<p>Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material procedemos a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajará la percepción dentro fuera (se les da unas imágenes donde tienen que detectar que objeto u animal está dentro o fuera de algún contenedor). En caso que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.</p>	<p>35 MINUTOS</p>
	<p>Cierre</p>	<p>Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Realizamos una breve actividad de atención (se les da la orden de parados, sentados repetidamente hasta tener la atención de todos), se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.</p>	<p>5 MINUTOS</p>

4.5. Sesión 5.

A. *Título de la sesión.*

"Desarrollo de la discriminación de color".

B. *Objetivos de la sesión.*

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de color.

- ✓ Reforzar en los niños la discriminación de color.

C. Desarrollo de la sesión.

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
5° sesión	Inicio	<p>Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (para ello se les pide que se paren y se les pide que repitan la acción de la facilitadora: ella empieza a decir una palabra que empiece con la vocal A, y pide que 03 niños hagan lo mismo, se procede a realizar el mismo ejercicio con las demás vocales.</p> <p>Luego se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.</p>	5 MINUTOS
	Desarrollo de la discriminación de color	<p>Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material procedemos a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajará las ocho diferencias (donde los participantes compararán imágenes y tienen que encontrar las diferencias entre dichas imágenes). En caso que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.</p>	35 MINUTOS

	Cierre	Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Realizamos una breve actividad de descifrar adivinanzas (se les da la orden de sentarse hasta tener la atención de todos), se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.	5 MINUTOS
--	--------	---	-----------

4.6. Sesión 6.

A. *Título de la sesión.*

"Desarrollo de la memoria visual".

B. *Objetivos de la sesión.*

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la memoria visual.
- ✓ Reforzar en los niños la memoria visual.

C. *Desarrollo de la sesión.*

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
6° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (para ello se visualicen una figura que está pegada en la pizarra, es una lámina de una familia realizando una actividad al aire libre. Se les pide que observen la figura por 01 minuto, y luego se realizan preguntas al auditorio. Como por ejemplo: ¿qué color de pantalón usaba el padre?, ¿qué tiene en la mano la hija?, ¿Cuántas personas hay?). Luego de responder y comprobar las respuestas, se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS

	Desarrollo de la memoria visual	<p>Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material procedemos a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajará el memorizar figuras (donde observará y memorizará de un listado) y la copia de imagen sin cuadrícula (copiará un dibujo sin utilizar las guías de cuadrícula). En caso que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.</p>	35 MINUTOS
	Cierre	<p>Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Realizamos una breve actividad de atención (le volvemos a pedir que observen la figura de la familia y se les realiza otras preguntas ; como por ejemplo: ¿qué hay detrás de la madre?, ¿a quién mira el niño?). Luego se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.</p>	5 MINUTOS

4.7. Sesión 7.

A. *Título de la sesión.*

"Desarrollo de la discriminación direccional".

B. *Objetivos de la sesión.*

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la discriminación direccional.
- ✓ Reforzar en los niños la discriminación direccional.

C. *Desarrollo de la sesión.*

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
7° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (para ello se les pide que se paren y se les pide que repitan la acción del facilitador: este aplaude, da vueltas, brinca o cualquier actividad física que desee y sea accesible para los niños). Luego se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS
	Desarrollo de la discriminación direccional	Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material procedemos a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajará el seguimiento de líneas (el participante ha de seguir patrones de líneas para formar diversos dibujos). En caso que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo	35 MINUTOS

		previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.	
	Cierre	Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.	5 MINUTOS

4.8. Sesión 8.

A. *Título de la sesión.*

"Desarrollo de la complementación significativa".

B. *Objetivos de la sesión.*

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la complementación significativa.
- ✓ Reforzar en los niños la complementación significativa.

C. *Desarrollo de la sesión.*

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
8° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (la facilitadora les hará escuchar un audio con sonidos onomatopéyicos y les solicitará al auditorio que lo repitan en orden). Luego se les pide que se sienten para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS

	<p>Desarrollo de la complementación significativa</p>	<p>Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material procedemos a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajará la ausencia significativa (donde se expondrán imágenes y el participante identificará partes importantes que se encuentren ausentes). En caso que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.</p>	<p>35 MINUTOS</p>
	<p>Cierre</p>	<p>Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.</p>	<p>5 MINUTOS</p>

4.9. Sesión 9.

A. *Título de la sesión.*

"Desarrollo de la comparación selectiva".

B. Objetivos de la sesión.

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios la comparación selectiva.
- ✓ Reforzar en los niños la comparación selectiva.

C. Desarrollo de la sesión.

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
9° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (para ello, la facilitadora relatará un cuento corto, luego que termine realizará preguntas al auditorio, ejemplo: ¿quién es el personaje principal?, ¿cómo se inicia el cuento?, ¿cómo te gustaría que termine el cuento? Se escuchan las respuestas). Luego se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS
	Desarrollo de la comparación selectiva	Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material procedemos a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajará el marcar dibujos distintos (de un listado de imágenes tendrá que marcar las que son diferentes) y marcar dibujos iguales (de un listado de imágenes tendrá que marcar las imágenes iguales). En caso que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios).	35 MINUTOS

		Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.	
	Cierre	Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.	5 MINUTOS

4.10. Sesión 10.

A. Título de la sesión.

“Desarrollo de cierre de figuras”.

B. Objetivos de la sesión.

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios el cierre de figuras.
- ✓ Reforzar en los niños el cierre de figuras.

C. Desarrollo de la sesión.

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
10° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (la facilitadora les pide al auditorio escuchar un audio, donde relatan un cuento y ella les pide a cinco estudiantes que relaten el cuento con sus propias palabras). Luego se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS

	<p>Desarrollo de cierre de figuras</p>	<p>Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material procedemos a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajará el complementar dibujos (donde se le mostrarán un listado de imágenes incompletas que el participante tendrá que completarlas). En caso de que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.</p>	<p>35 MINUTOS</p>
	<p>Cierre</p>	<p>Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo. Se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.</p>	<p>5 MINUTOS</p>

4.11. Sesión 11.

A. *Título de la sesión.*

"Desarrollo de completar información".

B. Objetivos de la sesión.

- ✓ Desarrollar a través de ejercicios el completar información.
- ✓ Reforzar en los niños el completar información.

C. Desarrollo de la sesión.

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
11° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (la facilitadora repite una serie de 05 palabras, luego les solicita al auditorio, que repitan esas palabras en el mismo orden. La facilitadora, repite 04 veces, 04 series distintas de palabras). Luego se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS
	Desarrollo de completar información	Repartimos las fichas principales a cada uno de los participantes, junto con el material que han de utilizar (lápiz, tajador y borrador). Una vez que todos tienen el material procedemos a leer las indicaciones plasmadas en la guía principal (no se replica aquí por respeto al derecho de autor), y luego de mostrar un ejemplo se les pide que realicen los ejercicios respectivos, en el caso de esta sesión se trabajará las frases borrosas (donde se presentan un listado de enunciados por completar). En caso de que algunos culminen el desarrollo de dichos ejercicios antes del tiempo previsto, se les otorga unas fichas extra (de nuestro folleto de ejercicios complementarios). Una vez culminado el	35 MINUTOS

		tiempo otorgado se recogen los materiales (lápiz, borrador y tajador) para utilizarlos en la siguiente sesión.	
	Cierre	Para el cierre de la sesión, revisamos rápidamente las fichas desarrolladas por los participantes (nos aseguramos que todos han trabajado las fichas de trabajo). Se les pide que dejen su lugar limpio y ordenado. Nos despedimos mostrando un ejemplo de las fichas a trabajar en la siguiente sesión.	5 MINUTOS

4.12. Sesión 12.

A. Título de la sesión.

“Aplicación de una prueba de salida y despedida”.

B. Objetivos de la sesión.

- ✓ Obtener información que permita contrastar el desarrollo de los participantes en el antes y después del programa.

C. Desarrollo de la sesión.

SESIÓN	ETAPA	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
12° sesión	Inicio	Iniciamos con una actividad para capturar la atención de los participantes (se le solicita al auditorio que cuenten todos del 0 al 52 de dos en dos. Luego se les pide cuenten de dos en dos en forma regresiva desde el 52 al 0. Luego se les pide que se sienten en orden para que reciban sus fichas de trabajo.	5 MINUTOS

	Aplicación de una prueba de salida	Se reparte el material a utilizar a todos los participantes (lápiz, borrador y tajador) y se les entrega las evaluaciones correspondientes. Se les da las instrucciones respectivas de cómo desarrollar las evaluaciones y se inicia el proceso de evaluación. Una vez culminada el tiempo se recogen los materiales utilizados.	35 MINUTOS
	Despedida	Se agradece a los participantes por su apoyo en cada una de las sesiones realizadas y nos despedimos hasta una nueva oportunidad.	5 MINUTOS

Anexos del programa

A. Ejercicios principales utilizados en el desarrollo del programa (sólo 2)


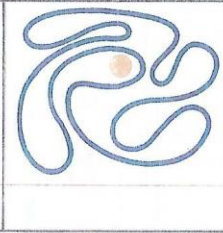
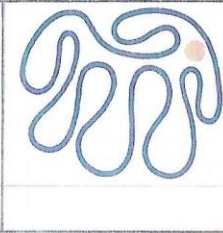

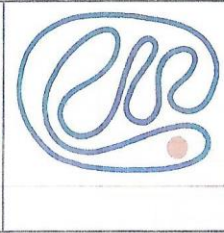
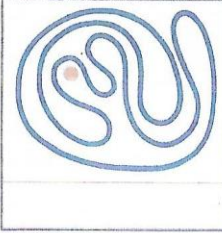

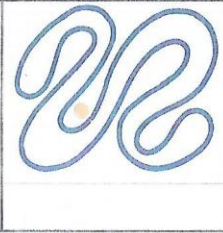
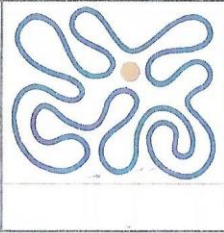
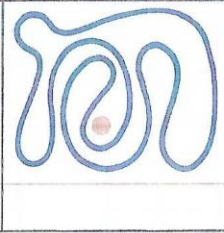
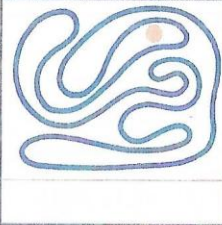
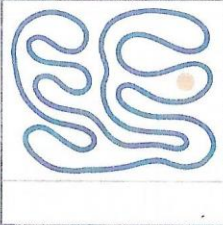
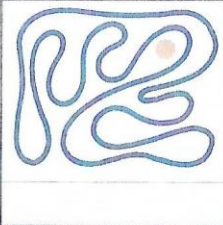

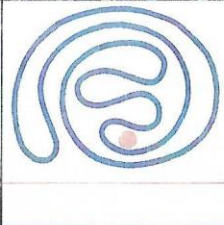


3. TIPOS DE EJERCICIOS Y APTITUDES O HABILIDADES QUE SUPONEN

TIPO EJERCICIO	NÚMERO DEL EJERCICIO	HABILIDADES BÁSICAS									
		1) Discriminación formas	2) Discriminación tamaños	3) Discriminación posición	4) Discriminación color	5) Memoria visual	6) Discriminación direccional	7) Complementación significativa	8) Comparación selectiva	9) Cierre de figuras	10) Completar información
A) PERCEPCIÓN DENTRO-FUERA	1, 34, 79, 93							■		■	
B) FRASES BORROSAS	2, 14, 60, 85					■		■		■	■
C) COMPARACIONES	3, 4, 7, 15, 40, 65, 80, 84, 88, 92	■	■	■	■				■		
D) FIGURAS OCULTAS	20, 33, 44, 50, 67, 89	■	■	■	■			■			■
E) COPIA SIN CUADRÍCULA	5, 24, 46, 75, 86			■		■					■
F) LAS OCHO DIFERENCIAS	9, 28, 45, 64, 82, 90	■		■		■			■		
G) AUSENCIAS SIGNIFICATIVAS	12, 35, 41, 51, 72										
H) PONER CLAVES DE MODELO	8, 18, 22, 27, 29, 36, 37, 48, 52, 61	■	■	■		■			■		
I) MARCAR DIBUJOS DISTINTOS	11, 31, 38, 47, 55, 58, 63, 70	■	■	■	■	■			■		
J) MARCAR DIBUJOS IGUALES	17, 19, 42, 56, 57, 68, 69, 71, 73, 76, 77, 78, 83	■	■	■	■	■			■		
K) COMPLETAR DIBUJOS	6, 10, 16, 23, 25, 26, 43, 54, 87, 95	■	■	■	■	■			■		■
L) MEMORIZAR FIGURAS	13, 32, 49, 66	■	■	■	■	■					
M) SEGUIMIENTO DE LÍNEAS	21, 30, 39, 53, 59, 62, 74, 81, 91, 94					■	■				



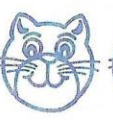
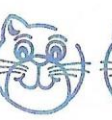
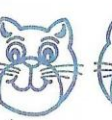
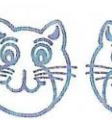
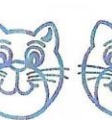
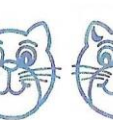





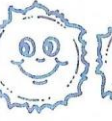

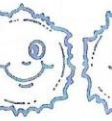

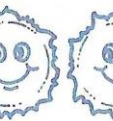





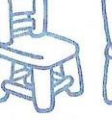

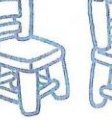
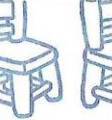







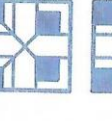

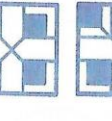
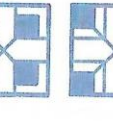
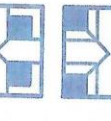






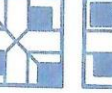




EJERCICIO 1: Indica si el punto rojo queda dentro o fuera de esa cuerda de formas caprichosas.

EJEMPLO

				
dentro				
				
				

EJERCICIO 70: Tacha en cada fila los dibujos distintos al primero.

2021-09

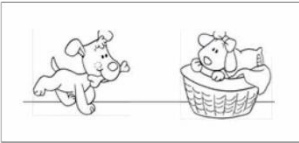
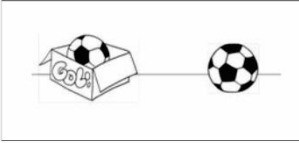
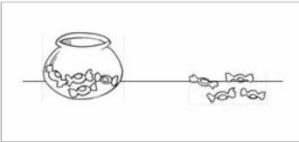
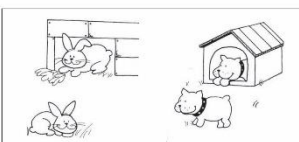
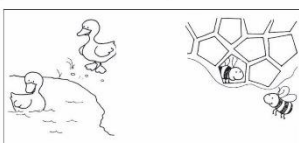
	→									
	→									
	→									
	→									
	→									

B. Ejercicios alternos utilizados en el desarrollo del programa

Los ejercicios alternos fueron utilizados una vez que el sujeto termina sus fichas principales, para mantener ocupados a los niños mientras todos realizan las tareas que le corresponden:

Programa de atención selectiva en la atención y percepción visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Percepción dentro fuera

-  1
-  2
-  3
-  4
-  5

Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Frases borrosas

1. Mi casa está cerca a la escuela
2. Mi mamá cocina todos los días
3. Por la mañana me despierto contento
4. Me gustan los insectos en la escuela
5. Mis amigos son buenos jugando
6. Mi familia es muy importante
7. Me gusta mucho los dulces
8. La profesora enseña muy bien en la escuela
9. A Juan le gustan los viajes en bicicleta
10. Todos los días tomo mi desayuno
11. Me gusta jugar con mis amigos
12. En mi escuela aprendo muchas cosas
13. Me gusta cuando son las vacaciones
14. Un sapo salta por el río grande
15. El perro ladra fuerte a un gato saltando
16. No me gustan las culebras
17. Los elefantes son animales muy grandes
18. Mañana me voy de viaje a la selva
19. Me gustan los animales en el zoológico
20. Yo vivo en un país que se llama Perú

Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

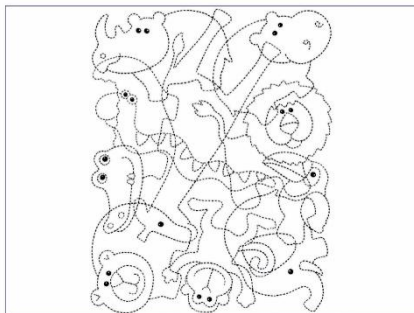
Comparaciones



Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Figuras ocultas

1

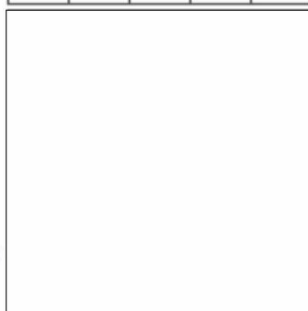
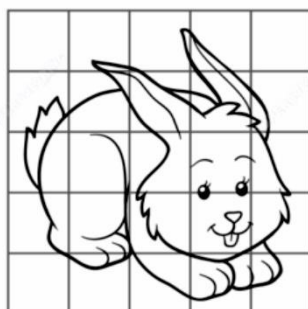


2



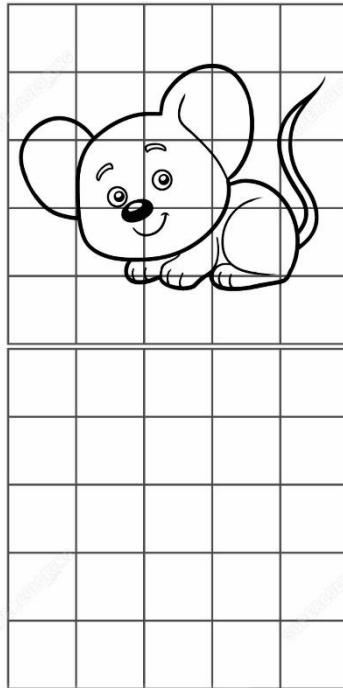
Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Copia sin cuadrícula



Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Copia con cuadrícula



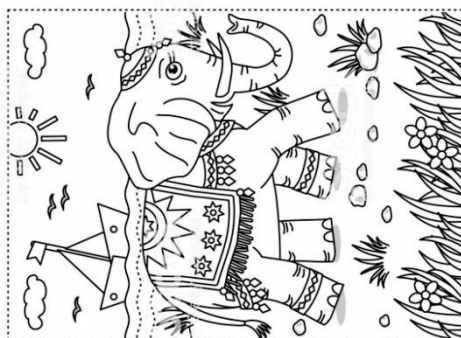
Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Las ocho diferencias



Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Las ocho diferencias

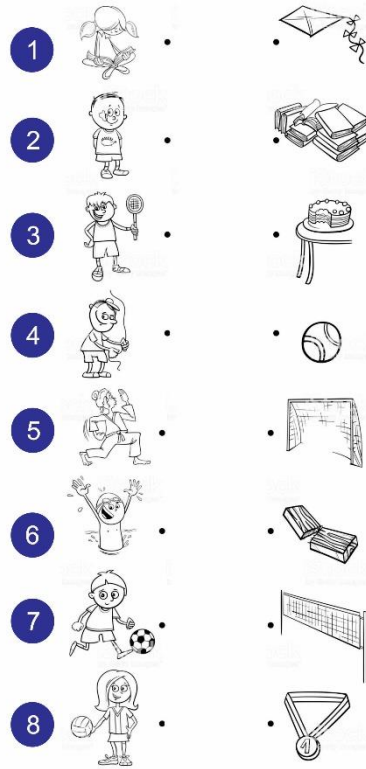


Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Ausencias significativas

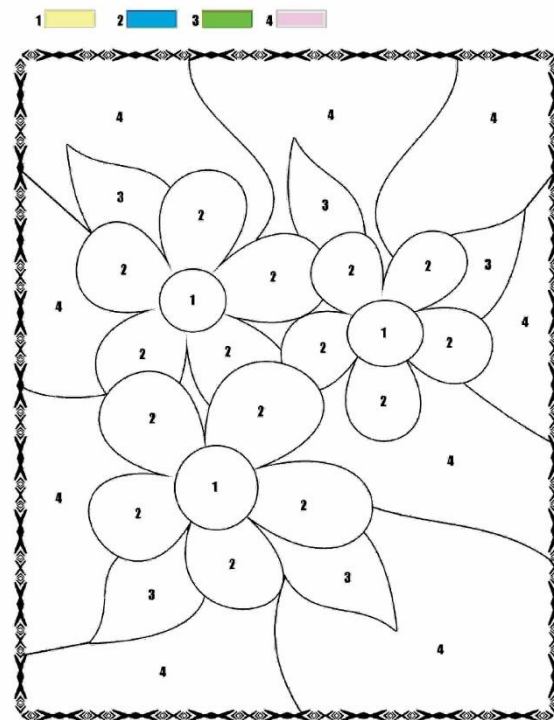


Programa de atención selectiva en la atención y percepción visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)



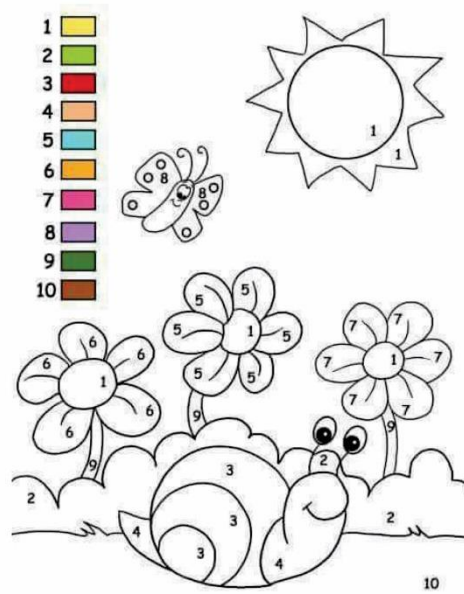
Programa de atención selectiva en la atención y percepción visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Poner claves de modelo



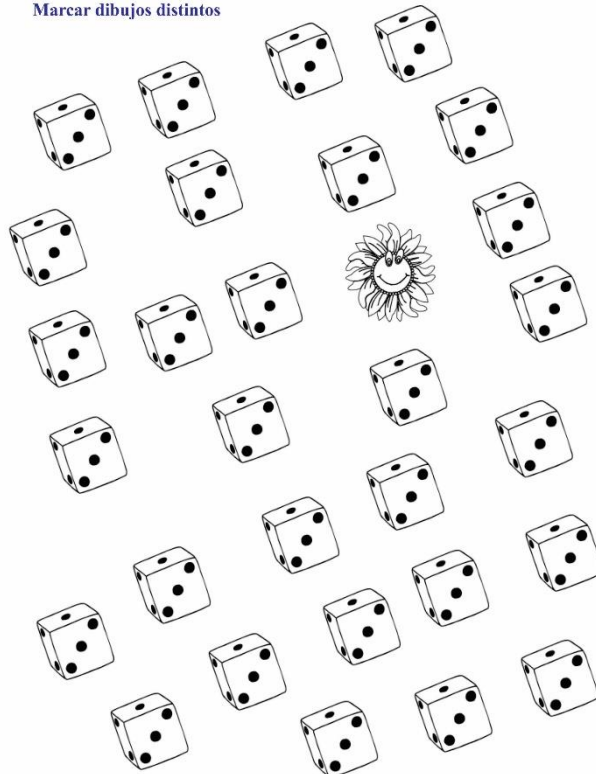
Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Poner claves de modelo



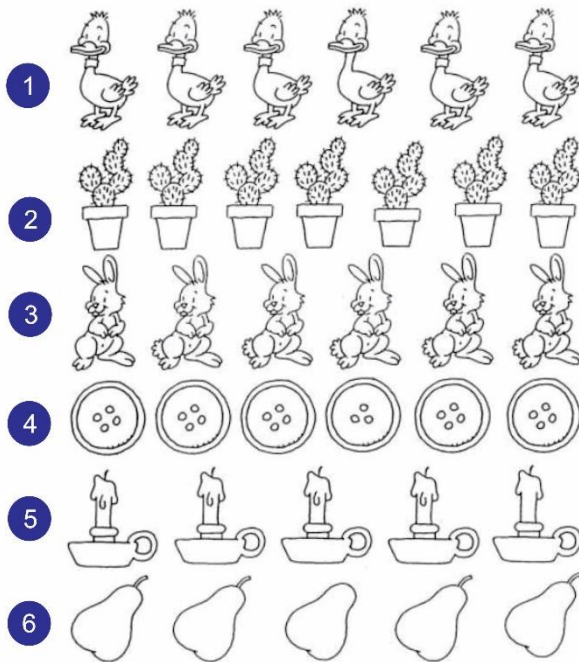
Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Marcar dibujos distintos



Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Marcar dibujos distintos



Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Marcar dibujos iguales



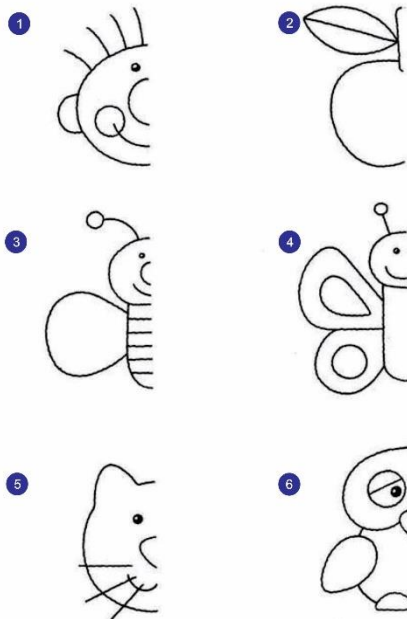
Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Marcar dibujos iguales



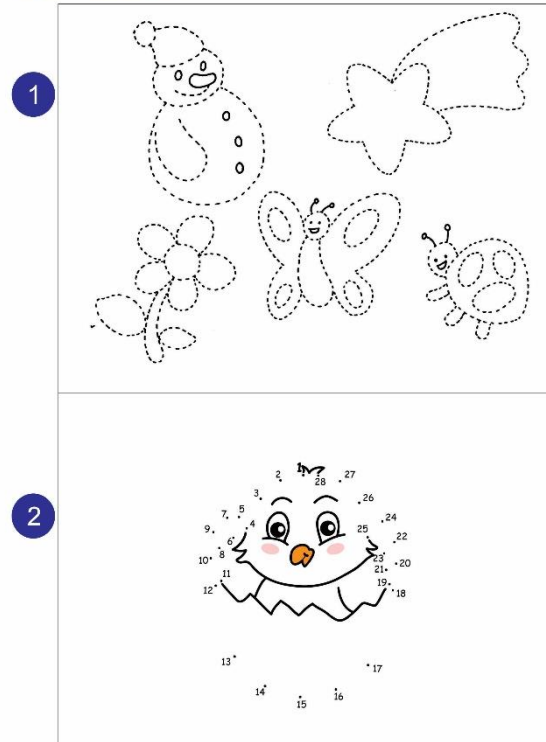
Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Completar dibujos



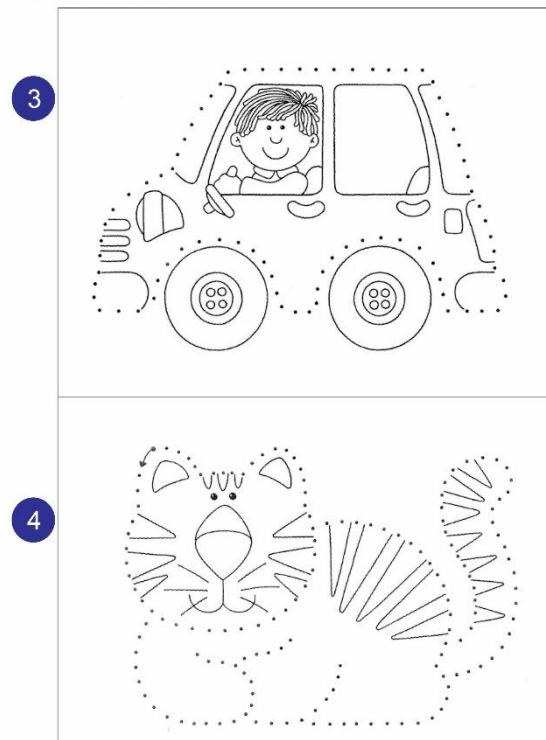
Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Seguimiento de líneas



Programa de atención selectiva en la atención y percepción
visoespacial en niños
(Lic. Ketty Flores)

Seguimiento de líneas



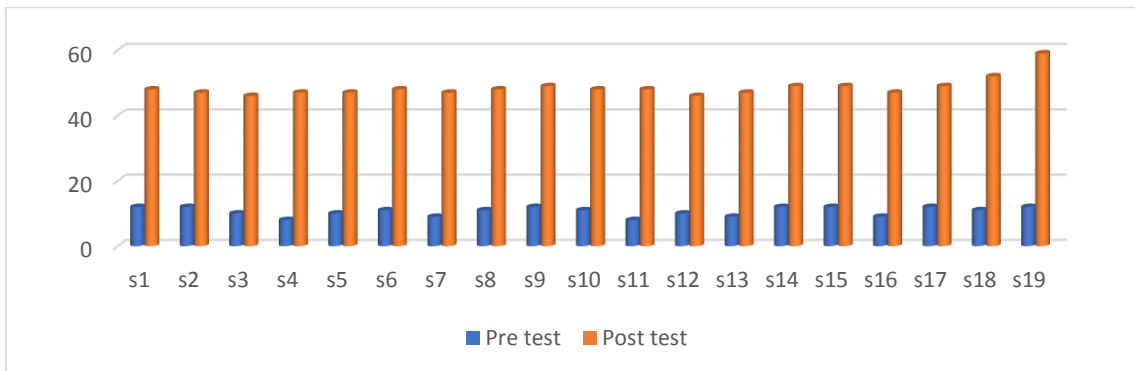
C. Matriz de resumen del programa

Sesión	Objetivo	Técnicas	Materiales	Duración
SESIÓN 1: “Presentación del Programa y evaluación de entrada”.	<p>Vivenciar un clima de confianza entre los participantes y la facilitadora.</p> <p>Reconocer características comunes en otros participantes.</p> <p>Tener información acerca de la programación de los temas a tratar y las normas de convivencia.</p> <p>Obtener información de los niveles de desarrollo.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Dinámica grupal de presentación integración.</p> <p>Evaluación grupal.</p>	<p>Hojas A4 en blanco y hojas A4 impresas y lápiz con borrador para cada participante; pompones, ovillo de lana y lista de asistencia.</p>	45 min
SESIÓN 2: “Desarrollo de la discriminación de formas”.	<p>Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de las formas.</p> <p>Reforzar en los niños la discriminación de las formas.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Figuras ocultas.</p> <p>Poner claves de modelo.</p>	<p>Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar.</p>	45 min
SESIÓN 3: “Desarrollo de la discriminación de tamaños”.	<p>Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de tamaños.</p> <p>Reforzar en los niños la discriminación de tamaños.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Comparaciones</p> <p>Copia sin cuadrícula.</p>	<p>Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar.</p>	45 min

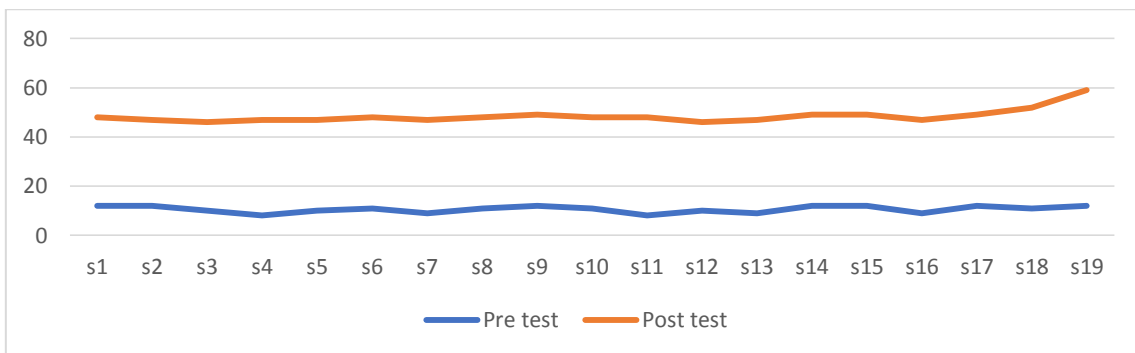
Sesión	Objetivo	Técnicas	Materiales	Duración
SESIÓN 4: "Desarrollo de la discriminación de posición".	Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de posición. Reforzar en los niños la discriminación de posición.	Expositiva Percepción dentro fuera.	Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar.	45 min
SESIÓN 5: "Desarrollo de la discriminación de color".	Desarrollar a través de ejercicios la discriminación de color. Reforzar en los niños la discriminación de color.	Expositiva Las ocho diferencias.	Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar.	45 min
SESIÓN 6: "Desarrollo de la memoria visual".	Desarrollar a través de ejercicios la memoria visual. Reforzar en los niños la memoria visual.	Expositiva Memorizar figuras. Copia sin cuadrícula.	Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar. Una lámina grande de la familia para colgar en la pizarra.	45 min
SESIÓN 7: "Desarrollo de la discriminación direccional".	Desarrollar a través de ejercicios la discriminación direccional. Reforzar en los niños la discriminación direccional.	Expositiva Seguimiento de líneas.	Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar.	44 min
SESIÓN 8: "Desarrollo de la complementación significativa".	Desarrollar a través de ejercicios la complementación selectiva. Reforzar en los niños la complementación selectiva.	Expositiva Ausencias significativas.	Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar. Un parlante.	45 min

Sesión	Objetivo	Técnicas	Materiales	Duración
SESIÓN 9: "Desarrollo de la comparación selectiva".	Desarrollar a través de ejercicios la comparación selectiva. Reforzar en los niños la comparación selectiva.	Expositiva Marcar dibujos distintos. Marcar dibujos iguales.	Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar.	45 min
SESIÓN 10: "Desarrollo de cierre de figuras".	Desarrollar a través de ejercicios el cierre de figuras. Reforzar en los niños el cierre de figuras.	Expositiva Completar dibujos.	Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar. Un parlante.	45 min
SESIÓN 11: "Desarrollo de completar información".	Desarrollar a través de ejercicios el completar información. Reforzar en los niños el completar información.	Expositiva Frasas borrosas.	Hojas bond A4, lápiz, tajador y borrador para cada participante, con las fichas que corresponden a los ejercicios a realizar de acorde a las técnicas a desarrollar.	45 min
SESIÓN 12: "Aplicación de una prueba de salida y despedida".	Obtener información que permita contrastar el desarrollo de los participantes en el antes y después del programa.	Expositiva. Dinámica grupal de integración. Evaluación grupal.	Cuestionario de salida.	45 min

Anexo 2: Gráficas del estudio

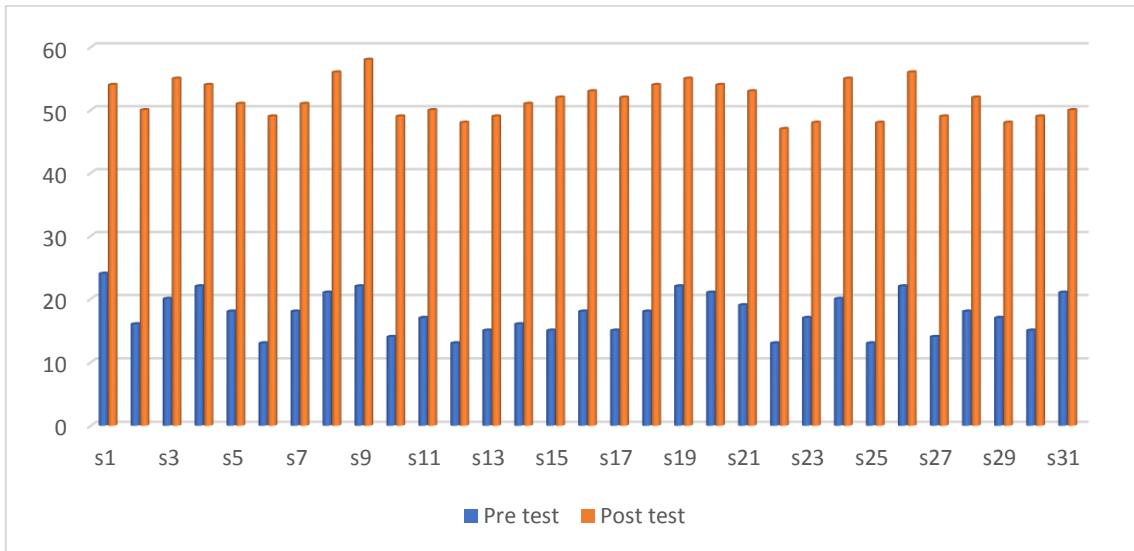


Perfil de barras del pre-test y post-test del grupo 1 que pertenecen al nivel deficiente.

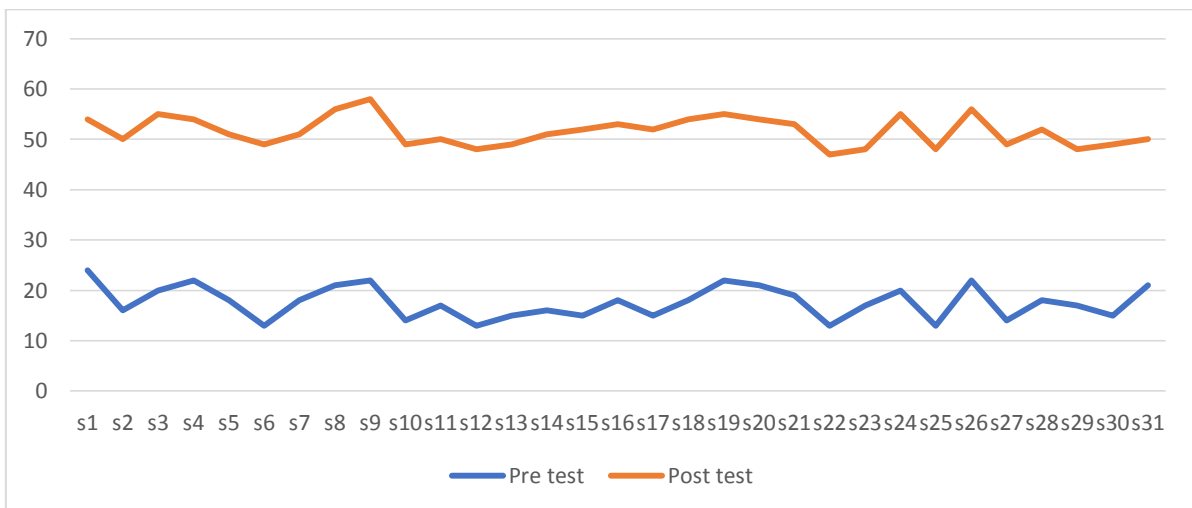


Perfil lineal del pre-test y post-test del grupo 1 que pertenecen al nivel deficiente.

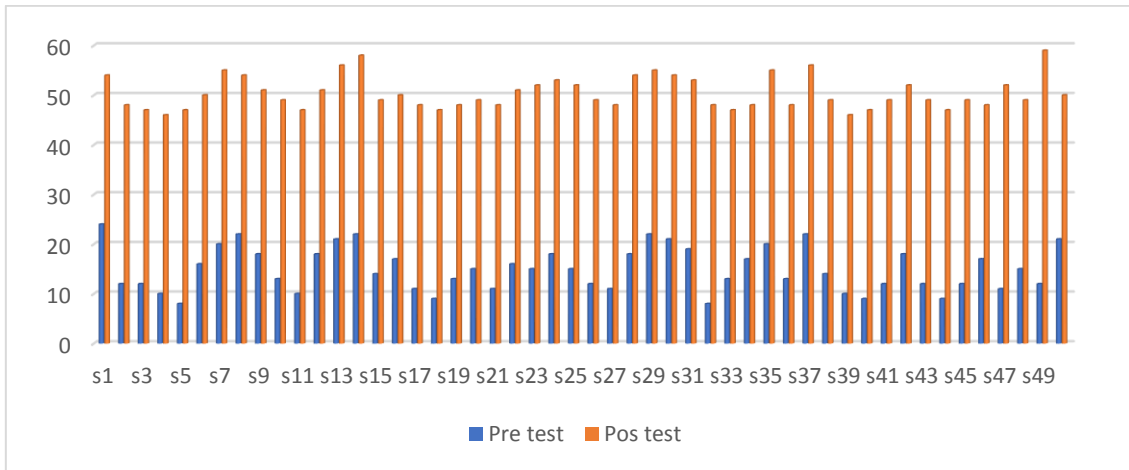
Ahora se presenta la base de datos obtenidos en el grupo 2 pertenecientes al nivel bajo tanto en el pre-test como en el post-test.



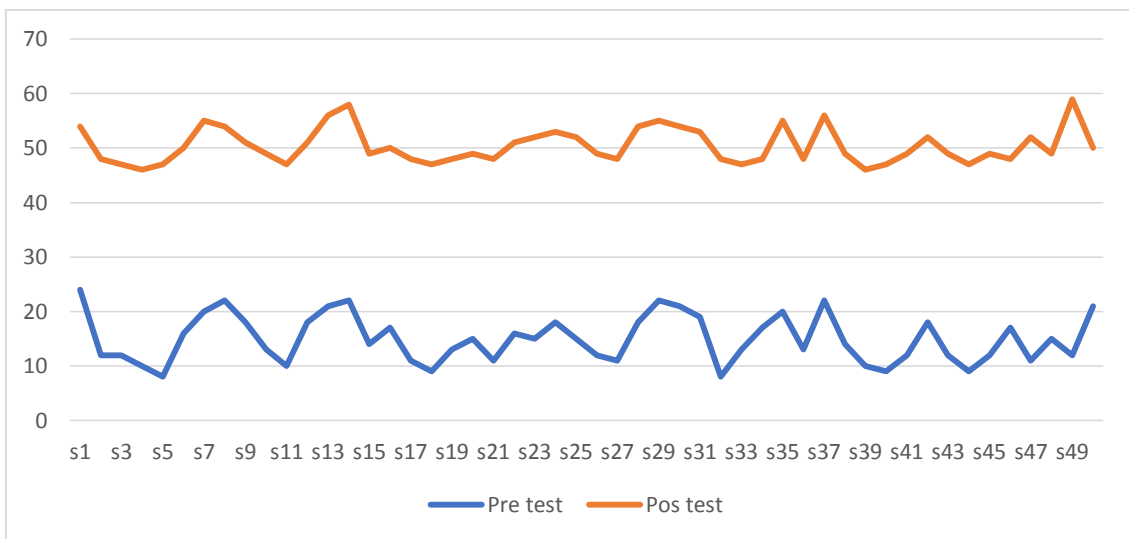
Perfil de barras del pre-test y post-test del grupo 2 que pertenecen al nivel bajo de atención.



Perfil lineal del pre-test y post-test del grupo 1 que pertenecen al nivel deficiente.



Perfil de barras del pre-test y post-test del grupo total que pertenecen al nivel deficiente y bajo de atención.



Perfil lineal del pre-test y post-test del grupo 2 que pertenecen al nivel deficiente y bajo de atención.