



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Atención y estrategias de aprendizaje en estudiantes de
secundaria de una institución educativa de San Juan de
Miraflores, Lima – 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Quispe Meza, Rosa Viviana (orcid.org/0000-0002-2121-7001)

ASESORES:

Dra. Palomino Tarazona, Maria Rosario (orcid.org/0000-0002-3833-7077)

Dr. Palomino Berrios, Luis Alberto (orcid.org/0000-0001-9549-766X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación lo dedico principalmente a Dios, a mis padres que me dieron lo mejor de ellos sacrificando gran parte de su vida. A mi familia que, con su apoyo incondicional, amor y confianza me acompañan en este trayecto. A todas

Agradecimiento

Un profundo agradecimiento a mis asesores la Dra. María Rosario Palomino Tarazona y al Dr. Luis Alberto Palomino Berrios por ser excelentes guías en la realización de este trabajo de investigación.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	6
3.1. Tipo y diseño de investigación	18
3.2. Variables y operacionalización	19
3.3. Población, muestra y muestreo	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5. Procedimientos de investigación.	25
3.6. Método de análisis de datos	26
3.7. Aspectos éticos	26
IV. RESULTADOS	27
VIII. DISCUSIÓN	39
IX. CONCLUSIONES	43
X. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS	46
ANEXOS	55

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Matriz de Operacionalización de la variable atención	18
Tabla 2 Matriz de Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje	20
Tabla 3 Distribución de los niveles de la variable atención y sus dimensiones	¡Error!
Marcador no definido.	
Tabla 4 Distribución de la variable estrategias de aprendizaje y sus dimensiones	¡Error!
Marcador no definido.	
Tabla 5 Prueba de normalidad de las variables	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 6 Correlación de atención y estrategias de aprendizaje	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7 Correlación de atención y dimensión estrategias de adquisición	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 8 Correlación de atención y dimensión estrategias de codificación	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 9 Correlación de atención y dimensión estrategias de recuperación	¡Error!
Marcador no definido.	
Tabla 10 Correlación de atención y dimensión estrategias de apoyo	¡Error! Marcador no definido.

Índice de gráficos y figuras

	Pág.
Figura 1 Esquema de estudio correlacional	17
Figura 2 Niveles de la variable atención y sus dimensiones	¡Error! Marcador no definido.
Figura 3 Niveles de la variable estrategias de aprendizaje y sus dimensiones	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel secundaria. Está orientada por el enfoque cuantitativo, de tipo básica, de nivel correlacional y de diseño no experimental. La población ascendía a 577 estudiantes de secundaria y la muestra tomada consistía en 253 estudiantes elegidos en forma aleatoria de 20 secciones. El método que se utilizó para la recolección de datos fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario. Para la medición de la variable atención se utilizó el Test de Caras de la autoría de Thurstone y Yela, en segundo lugar, para medir la variable estrategias de aprendizaje se utilizó el cuestionario ACRA (Escala de estrategias de aprendizaje) de Román y Gallego. En base a los resultados obtenidos se concluye que si existe relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria.

Palabras clave: atención, estrategias de aprendizaje, atención Selectiva, atención Sostenida, atención Dividida, adquisición de la información, codificación de la información, recuperación de la información, apoyo de la información

Abstract

The objective of this study was to determine the relationship between attention and learning strategies in high school students. It is oriented by the quantitative approach, of a basic type, of a correlational level and of a non-experimental design. The population amounted to 577 high school students and the sample taken consisted of 253 students chosen randomly from 20 sections. The method used for data collection was the survey and the instrument was the questionnaire. To measure the attention variable, the Faces Test authored by Thurstone and Yela was used, secondly, to measure the learning strategies variable, the ACRA questionnaire (Learning Strategy Scales) by Román and Gallego was used. Based on the results obtained, it is concluded that there is a relationship between attention and learning strategies in high school students.

Keywords: attention, learning strategies, Selective attention, Sustained attention, Divided attention, information acquisition, information encoding, information retrieval, information support.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel global, el estudio de Yuchi et al. (2022) evidenció que un aproximado de la décima parte de la población infanto-juvenil padece de problemas con respecto al tema de atención, la cual se posiciona como uno de los problemas de enfoque neuropsicológico con más incidencia en el globo terráqueo, mencionando que este tipo de problemas afecta negativamente al aprendizaje y educación de los estudiantes. La dificultad para mantener la atención en los adolescentes del mundo siendo una de las dificultades más hostigadas de los tiempos modernos, cual puede sumar más dificultades como problemas emocionales y adicciones.

La UNESCO (2020) señaló por medio un informe que, los elementos más sobresalientes en esta etapa de confinamiento son los educativos, pues el covid-19 afecta a 1500 millones de alumnos, que en relación a la población total es un aproximado del 89.4%. Del mismo modo, la UNESCO (2020) manifestó que los profesionales de la educación, en su mayor proporción, no suministran adecuadamente innovación en cuanto a estrategias de aprendizaje favorecedores para el estudiantado, lo cual repercute directamente en la transición hacia el conocimiento autorregulado.

Por su parte, Kaur et al. (2022) mencionaron que dentro de la última década los porcentajes de situaciones problemáticas en relación al acceso de niños de edad escolar y adolescentes oscilan entre 1% hasta un 20% de la población mundial dentro del grupo etario, y que los individuos que presentan problemas con una baja atención, posean de igual manera dificultades para lograr un buen performance educacional, y malas relaciones sociales con probable deterioro total de las mismas.

A través del estudio de Flores (2022), se encontró que en Chile existe una fuerte incidencia de déficit de atención de casi el 24% en infantes del grupo etario que comprende desde los 4 hasta los 11 años, y un aproximado del 6% en el grupo etario que comprende desde los 12 hasta los 18 años, si estos niños son tratados de manera oportuna se evitará que desarrollen conductas desafiantes y adicciones así desarrollarán todas sus potencialidades.

Dentro del contexto colombiano, Fonseca et al. (2018) argumentaron que es elemental que los docentes puedan reconocer las formas en la que los educandos

adquieren su aprendizaje, puesto que cada uno de los sujetos posee sus propias estrategias de adquisición del aprendizaje, esto se debe a que los diversos gobiernos de la región no establecen un paradigma educativo que considere esa situación para elevar el logro educativo, que estimularía el aprendizaje considerando que cada estudiante aprende de diferente manera para adecuar estrategias que estimulen la atención y propicien la construcción del aprendizaje.

A nivel nacional, el MINSA (2020) señaló que la prevalencia de aproximadamente 10% de la población peruana evidencia problemas con respecto a la atención, y que se atendió durante el primer trimestre a casi 6 mil casos de adolescentes, niñas y niños con problemas en relación al tema. Esto refiere a que los problemas relacionados a los niveles de atención que se plantean dentro del presente estudio se manifiestan como un factor crítico dentro de la carencia de investigación de enfoque psicológico, ante ello se busca hallar una relación con respecto al tema de estrategias de aprendizaje.

Dentro del contexto, el Instituto Nacional de Salud Mental (2019) señaló que más del 65% de los infantes con problemas de atención llegan a la adultez con el mismo problema, mientras que la prevalencia dentro del territorio nacional es de un 3 a 4%.

Dentro del ámbito nacional, lo predominante en los jóvenes tienen mucha dificultad para captar la atención de los docentes quienes manifiestan hiperactividad, impulsividad con necesidad de acompañamiento permanente para concentrarse y concluir una actividad, esta situación se ha incrementado durante la pandemia tomando relevancia el trabajo en el aula y la sensibilización a la comunidad educativa bajo el enfoque de inclusión.

En el ámbito local esta situación se ha venido observando entre los discentes de una entidad educativa de San Juan de Miraflores donde los estudiantes muestran dificultades de atención ante las indicaciones de los docentes por ende no comprenden las indicaciones que dan los docentes y como consecuencia comportamientos inadecuados que ocasionan problemas, poca o nula participación porque no logran efectuar actividades que reflejen el desarrollo de competencias pues realizan las actividades por cumplir sin utilizar el razonamiento ni el pensamiento crítico generándose retrasos en el aprendizaje y deserción y fracaso

escolar a ello se agrega el desconocimiento o falta de uso de estrategias para aprender en los estudiantes por lo que tienen dificultades para orientar su aprendizaje y potenciar sus habilidades.

Por todo lo argumentado anteriormente, es propicio el planteamiento de los problemas tanto generales como específicos, de forma que el problema general se manifiesta a través del cuestionamiento: ¿Cuál es la relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores - 2022?; de la misma manera se plantean los cuestionamientos de los problemas específicos los cuales son: ¿Cuál es la relación entre la atención y las estrategias de adquisición de la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022?, ¿Cuál es la relación entre la atención y las estrategias de codificación de la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022?, ¿Cuál es la relación entre la atención y las estrategias de recuperación de la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022? y ¿Cuál es la relación entre la atención y las estrategias de apoyo de la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022?

Es imprescindible justificar la información en sentido que debe considerarse plantear los fines y las formas en el cómo se ejecutará el proyecto de indagación, de manera que busca justificarse a través de su relevancia en sentido que se pretende causar el impacto del hallazgo como parte de una funcionalidad precedente para otros estudios.

La presente investigación se justifica a través de su metodología para que sea un aporte esencial y sirva de método para otros estudios. El presente estudio aporta al enfoque cuantitativo tipo básico, al respecto Sampieri (2017) afirma que este método utiliza la recopilación de datos para probar hipótesis relacionadas con el análisis estadístico y el análisis estadístico, con el fin de establecer prácticas e hipótesis experimentales.

En lo que respecta a la forma práctica se justifica en sentido de resolver los problemas planteados porque facilitará a los docentes acceder a información relevante para reconocer señales de alerta sobre casos de déficit de atención en

estudiantes y como poder superarlos al respecto Baena et al. (2017) afirmar que la investigación puede hacer contribuciones directas o indirectas relacionadas con el problema específico estudiado.

Se justifica de forma teórica, por la necesidad de realizar un diagnóstico de las variables de estudio para consolidar un hallazgo que será una nueva postulación de conocimiento. Según Álvarez (2020) Implica describir cuáles son las brechas de conocimiento existentes que la investigación buscará reducir habiendo distintos argumentos para justificar la importancia de la investigación desde el punto de vista teórico.

Congruentemente, el modelo de investigación planteado bajo el presente esquema, implica que se constituyan los objetivos, de forma general y también específicas, siendo imprescindibles para mostrar la meta en la que se encaminará el estudio, de forma que se plantea el enunciado siguiente en contexto del objetivo general: Establecer el vínculo entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022.

De la misma manera se esbozan los objetivos específicos a través de los enunciados: Determinar la relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022; Determinar la relación entre la atención y las estrategias de codificación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022; Determinar la relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022; y finalmente Determinar la relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022 .

Continuando con la parte final del paradigma introductorio del esquema de indagación, se esbozan las hipótesis de estudio, cuya hipótesis general se representa por medio de la para pensar: Existe una relación entre el interés y los métodos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la escuela de educación en San Juan de Miraflores, Lima – 2022. De la misma manera, se plantea la fantasía

real que se suscita a través de la mente: Existe relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

De la misma manera, existe relación entre la atención y las estrategias de codificación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022. Existe relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022, y existe relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Con respecto a los estudios que guardan una significativa relación con las variables consideradas para el pesquisa presente, se encuentran los estudios internacionales en primera instancia, en ese contexto Bolden (2019) que bajo la ejecución de su pesquisa contempló como consigna encontrar la asociación entre dificultades de la procesos atencionales con respecto a las estrategias de aprendizaje, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa contemplando como participante una distribución muestral significativa que asciende a 450 estudiantes, concluyendo en existen indicios necesarios para colegir un vinculación asociativa y los problemas relacionados a la procesos atencionales con una significancia menor a 0.05.

Santa María et al. (2021) señalaron que Navarro en el 2008 planteó que la procesos atencionales debe entenderse como la manifestación psicológica que desencadena una serie de procesos seriales mediante los cuales el individuo aumenta su receptividad a los hechos de su entorno y, por tanto, lo predispone a ejecutar un serie de acciones de manera efectiva.

Dentro del contexto, Hariri et al. (2020) que bajo la ejecución de su pesquisa contempló como consigna encontrar la asociación entre las modalidades instruccionales y componentes de expectativa, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa contemplando como participante una distribución muestral de 408 estudiantes, concluyendo que con una significancia de 0.00 existe asociación significativa y que con un grado de r de Spearman de 0.61 existe un rango moderado alto de relación entre las variables de estudio.

Por su parte, De Milander et al. (2020) que bajo la ejecución de su investigación contempló como consigna encontrar la asociación entre la procesos atencionales y los logros de aprendizaje, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa contemplando como participante una distribución muestral de 345 infantes, concluyendo que con una significancia que no supera el 0.05 existe una relación significativa entre las variables planteadas.

En el contexto nacional, Flores (2021) que bajo la ejecución de su indagación tuvo el objetivo de hallar el grado de asociación entre logros de aprendizaje y

destreza de atención, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa, contemplando como participante una distribución muestral de 60 educandos, concluyendo que con un valor que no supera el 0.05 existe relación significativa y con un valor del estadístico de Kendall de 0.53 la asociación es moderada entre las variables planteadas.

Por su parte, el pesquia bajo ejecución de Loor (2020) cuyo propósito fue el de encontrar el vínculo que asocia las variables aprendizaje significativo y problemas de atención, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa, contemplando en ella una muestra de 32 educandos, concluyendo que con un valor que no supera el 0.05 y un estadístico de Spearman que asciende a 0.40, la existencia de un vínculo significativo y moderado entre las variables señaladas.

Benites (2019) su finalidad es mejorar la destreza de elección, mejorar la destreza de atención, mejorar la destreza de pensar y fomentar la mejora de la procesos atencionales y recogida de los alumnos con un diseño experimental con un número de 21 alumnos utilizado como herramienta de evaluación. con una escala de Likert, como resultado. Se muestra que el tiempo de pensamiento de los estudiantes de segundo grado antes del Pretest es Bajo con (57.1%) y después del Post Test es Alto con (52.4%). El porcentaje de alumnos, antes del Pretest es (61.9%) y después del Post Test es Medio y (57.1%). Existe un efecto positivo de utilizar un programa de métodos de enseñanza basado en el modelo de Posner y Peterson sobre el Interés y la Concentración de los estudiantes.

Analizando las métricas y cifras de la variable atención, Escanero (2017) manifestó que James en 1980 consideró que es la referencia del proceso cognitivo que integra la percepción de elementos externos, enfocándose en uno solo o varios en simultáneo, en la que se centre también la carencia del desvío hacia otros estímulos externos. Así, esta ha sido definida por Zamudio et al. (2022) como un conjunto de procesos básicos psicológicos que tiene por función la focalización de los sentidos sobre un punto específico identificable y medible por parte de un observador externo. En suma, tal como indica Bazalar (2022) se trata de un conjunto de procesos fisiológico que tiene por propósito el direccionamiento de la conciencia

sobre un estímulo interno o externo y que demande cierta destreza de análisis y recuperación.

Por otro lado, desde un punto de vista neuropsicológico, la procesos atencionales ha sido definida a manera de una serie de acciones que facilitan que la conciencia centrar sus esfuerzos sobre un punto específico dentro de su ambiente o realidad psicológica interna. Por tanto, los procesos atencionales permiten a un sujeto focalizar sus sentidos y percepción sobre un punto identificable, haciendo posible otros procesos psicológicos intermedios, avanzados y los integrados, entre los que tenemos la abstracción, el pensamiento, la creatividad y el juicio moral. (Dehaene, 2019)

Tal como señala Cárdenas et al. (2021), los procesos atencionales están integrados con procesos sensoriales, específicamente los relacionados con la captación sensible de las sensaciones o memoria sensorial o inmediata, de esta manera, se encuentra en un punto intermedio entre la activación fisiológica dirigida a un punto específico para la cobertura de una demanda y la percepción consciente y analítica que hace posible el análisis neo-cortical.

Gonzalez (2022) señala que los procesos atencionales son importantes para la consolidación de los aprendizajes dentro de la escuela, ya que los saberes y conocimientos sobre operaciones lógicas y articulación lingüísticas son aprendidas mediante un proceso de asimilación paulatino y progresivo que precisan, fundamentalmente, de los procesos atencionales; por tanto, la procesos atencionales es el principal recurso con el que tanto la instrucción formal como informal empleará para la internalización de conocimientos. (Figuroa, 2022)

Por otro lado, entre los principales componentes de la atención, tenemos la activación de la conducta o arousal, el cual hace referencia al rango de activación que se inicia con la actividad de un órgano fundamental reticular ubicada dentro de la estructura del tallo cerebral, a través del cual se procesa y almacena la información. El arousal hace referencia, por otro lado, al rango de activación o de alerta que cualquier organismo puede manifestar frente a una demanda ambiental o propia.

Asimismo, tenemos como elemento vital de este proceso psicológico a el rango de span o de volumen de captación, el mismo que cuantifica o describe la

cantidad de información que es capaz de captar una terminal sensorial tras la presentación inicial de un estímulo. Esta medida será particularmente importante, porque permite cuantificar, de manera objetiva la cantidad de información que puede ser captada y, por ello, a la cantidad de información que permite ser registrada debido a la destreza atencional. (Condori et al., 2021)

De allí que, Castro y Vega (2021) hable de la procesos atencionales como un proceso psicológico básico, ya que a través de ella se puede dar paso a la captación sensible de estímulos y su almacenamiento (memoria), estructurar una línea temporal de los estímulos (percepción), la conciencia del yo (conciencia), la cantidad de posibles alternativas a un problema (inteligencia) y el rango de flexibilidad o recursividad de los contenidos evocados (abstracción).

Por otro lado, Condori et al. (2021) ha señalado que los procesos atencionales contienen los siguientes elementos y que son las notas diferenciadoras con respecto a otros procesos psicológicos: Agiliza, posibilita y orienta al organismo hacia un estímulo externo (demanda ambiental) o estímulo interno (demandas vegetativas), por ello, tiene la destreza de poder direccionar los procesos psicológicos medios y superiores hacia un punto relevante para la supervivencia del individuo. Por ejemplo, podemos señalar a un sujeto que tiene que escuchar una grabación, leer un escrito en un auditorio o rendir un examen en silencio para poder comprender lo que se lee.

En segundo lugar, conforme los aportes de Zumbach et al. (2020), los procesos atencionales tienen la facultad de la focalización, el cual consiste en centrarse sobre una cantidad limitada de estímulos o bajo criterios específicos, por tanto, el agente es capaz de disgregar o abstraer ciertos estímulos para poder enfocarse en ellos. Por ejemplo, podemos mencionar a un estudiante que debe escuchar a la profesora a pesar del ruido de la calle o el de una madre para poder identificar a voz de su hijo o hija en medio de todas las voces del colegio.

Por otro lado, Álvarez et al. (2022) ha señalado que una de las características que más representa a los procesos atencionales es el de la concentración, la cual hace sentido a la destreza de centrarse en un estímulo determinado para integrarlo espacio-temporalmente. Asimismo, se resalta su ciclicidad, pues esta se encuentra sujeta al ciclo de condiciones de libre curso y de variaciones cada noventa minutos,

periodo en el cual la procesos atencionales se encuentra distribuida de manera dirigida, mientras que veinte minutos después se encuentra dispersa.

Manrique (2020) ha indicado que los procesos atencionales tienen intensidad y estabilidad, lo que permite medirlas y poder expresarlas como procesos dinámicos y no estáticos. Por una parte, la intensidad designa como el grado o rango en el que se puede presentar la atención, en ese sentido, esta propiedad va a variar en función al interés o la procesos atencionales que suscite un determinado estímulo, por ello, cuando hablemos de la intensidad de los procesos atencionales, se estará haciendo referencia al grado o rango de concentración.

En la misma línea teórica, Bejarano (2020) señala la importancia del atributo de estabilidad, el cual el rango de dispersión con el que una persona se enfoca sobre un fenómeno determinado, por ello, designa la inversión constante de recursos energéticos para la focalización de una demanda ambiental o propioceptiva, la cual según la evidencia mejora en el rango en que se aplican las actividades de maduración hacia la adultez.

Entre los principales modelos explicativos sobre los procesos atencionales tenemos el sistema de procesos atencionales selectiva denominado “cuello de botella” o “filtro atencional”, el cual fue postulado por autores como Broadbent y Treisman, el concepto central de este sistema explicativo fue la canalización hacia un cuello de botella, el cual fungiría como el centro de la conciencia y sobre el cual recaería la particularidad de los procesos atencionales. Este modelo apuntalaba la idea de que el cuello de botella era connatural a la propia fisonomía de los órganos sensoriales, por ello, era normal que los estímulos que serían captados serían aquellos que rodean con mayor intensidad el foco central de la conciencia, por tanto, la percepción funcionaría como si se tratase de un filtro, sometiendo a análisis perceptivo solo lo que puede seleccionar con base en un potencial de captación de estímulos. (Sulkes, 2020)

Por otro lado, un segundo sistema que pretende explicar los procesos atencionales es el sistema de modelo biatencional o dividida, es decir, los procesos atencionales entendidos como un conjunto de procesos que pueden realizar actividades marcadamente diferenciadas dependiendo del objetivo perceptivo. Este

sistema fue postulado por autores como Kahnman y Allport, los cuales compartieron la asunción de que la procesos atencionales no era única, sino que era un conjunto de procesos atencionales que tenían funciones diferentes dependiendo de la tarea a realizarse o el problema a resolverse.

Finalmente, un tercer modelo logró integrar las perspectivas de filtro y de dividida, señalando que los procesos atencionales funcionan tanto como un filtro perceptivo y es flexible en la medida en que varíe la demanda del ambiente o interna, siendo además indispensable medirla tomando en cuenta gradaciones de la intensidad de la focalización, al estabilidad de los recursos energéticos invertidos en una tarea así como la cantidad de pregnancia de los estímulos para la ejecución de resolución de problemas. (Moncrieff y Landman, 2018).

Asimismo, con respecto a la primera variable considerada atención, por ello Cruz et al. (2018) manifestaron que James en 1980 consideró que es la referencia del proceso cognitivo que integra la percepción de elementos externos, enfocándose en uno solo o varios en simultáneo, en la que se centra también la carencia del desvío hacia otros estímulos externos.

Como señalan Rusca y Cortez (2022) la procesos atencionales es un conjunto de procesos claramente diferenciados y que tienen funciones específicas dependiendo del objetivo del sujeto; de esta manera, el concepto de procesos atencionales se puede desagregar, metodológicamente, en las siguientes dimensiones:

Las dimensiones de la variable procesos atencionales también se centran en un paradigma que Burgos y Polanco (2019) observaron lo propuesto por Posner en 1971, quién acuñó que la procesos atencionales se subdivide en tres redes sistematizadas, la primera es la procesos atencionales selectiva, que hace sentido a una red ejecutiva, la segunda es la procesos atencionales sostenida, que hace sentido a una red que se mantiene en un estado completo de alerta, y la tercer es la procesos atencionales dividida, que hace sentido a la orientación de varios elementos percibidos en un instante.

La primera parte es la procesos atencionales selectiva, que según Bitner (2021) es un enfoque selectivo que se centra en las motivaciones que se encuentran en cada persona y el entorno en el que vive.

Según Introzzi et al. (2019) La procesos atencionales selectiva es una función cognitiva que dirige la procesos atencionales a objetos o estímulos que son relevantes, evitando distracciones de los irrelevantes.

Con respecto a la dimensión procesos atencionales selectiva, la cual se definida por Escanero (2017) como un subsistema de los procesos atencionales que tiene por función filtrar o seleccionar determinados contenidos para poder llevar a cabo una actividad, es decir, se trata de un tipo de procesos atencionales que se consolida como útil para poder recoger una cantidad limitada de estímulos y tomar decisiones.

Whitely (2017) señala que la procesos atencionales selectiva tiene un rol decisivo dentro de la supervivencia ya que el ser humano está sometido a una serie de estímulos, los cuales son heterogéneos y disímiles, debiendo ser ordenados para poder ser adecuadamente percibidos, analizados y retenidos a fin de poder llevar a cabo el procesamiento posterior.

Por otro lado, Sayal et al. (2018) señala que la procesos atencionales de corte selectivo son una serie de procesos atencionales que tiene por base la inhibición perceptiva o la destreza de poder desistir u omitir de la captación sensible de datos sensoriales, permitiendo rechazar la posible interferencia de otros estímulos que no son conducentes para concretar un objetivo predeterminado.

De la misma manera, Song y Rosenberg (2021) muestran que en relación a las formas sostenibles en que una persona puede establecer y encontrar las metas correctas, controlar el proceso de evaluación y controlar y controlar su atención.

Reyes et al. (2017) manifiestan la procesos atencionales sostenida, que hace sentido a la destreza para mantener el foco de procesos atencionales durante largos periodos de tiempo y permanecer alerta ante determinados estímulos (Castillo, 2009).

Con respecto a la dimensión procesos atencionales sostenida, Escanero (2017) las definió como un subsistema de procesos atencionales dirigidos al sostenimiento, en niveles estables, de la procesos atencionales en un punto focalizado para su análisis posterior, es decir para mantener la procesos atencionales en un estímulo el tiempo suficiente para su análisis, evitando la

confusión por distractores, la aparición de la fatiga perceptiva o la aparición de fenómenos distorsionadores.

Álvarez et al. (2022) señala que los procesos atencionales de tipo sostenido se pueden observar en los pacientes afectados con el déficit de atención, ya que en este tipo de síndromes la procesos atencionales sostenida se encuentra en rangos muy bajos, obteniendo una activación difusa o descentrada de la atención, lo que no permite la captación dentro de la memoria de corto plazo, tornando imposible el objetivo de la conducta.

La tercera parte mira los procesos divididos que Bitner (2021) presentó para el intercambio de atención de las motivaciones humanas y dice que los procesos de atención se enfocan simultáneamente en diferentes cosas a su alrededor.

Villarraig et al. (2017-2018) confirman que los sistemas de distribución distribuida son los que responden a muchos factores del entorno, gestionando todos los que nuestros métodos requieren y son necesarios para el trabajo a realizar; para que se puedan hacer tareas al mismo tiempo (Añaños, 1999).

Con respecto a la dimensión procesos atencionales dividida, la cual se definida por Escanero (2017) como los procesos atencionales altamente flexibles que pueden distribuir sus recursos para poder atender más de una demanda ambiental o interna a la vez, teniendo la destreza no solo para poder captar los estímulos de manera paralela, sino alternar entre dos focos atencionales diferentes, aunque con un rendimiento inferior por debajo del potencial de procesos atencionales unitaria.

Álvarez et al. (2022) indica que la procesos atencionales paralela o divida es posible gracias al procesamiento integrado que realizan las terminales sensoriales con su posterior procesamiento cortical; de esta manera, el sujeto es capaz de poder captar los estímulos o fuentes de estímulos simultáneamente y alternar entre esos dos focos obteniendo un desempeño atencional marcadamente inferior al que obtendría si solo tuviese un objetivo, a lo que se denomina ley del potencial atencional.

Por otro lado, se respalda la segunda variable bajo un estructurado conjunto de literaturas, la que es denominada estrategias de aprendizaje, Escanero (2017)

manifestó que Buron considera a las estrategias en el sentido a que no solo significa la adquisición de información o conocimientos, sino que también se vincula a la a la búsqueda de las vías que nos guían a la resolución de problemas; la selección de datos, ordenamiento de los mismos, etc.

En referencia a la variable estrategias de aprendizaje, también Romero et al. (2022) señalan que son un conglomerado de acciones que tiene por finalidad concretar un objetivo de aprendizaje, es decir, la internalización de un contenido, la retención de un evento o la generalización de una conducta. Por otro lado, puede ser definido como una actividad realizada por un sujeto para favorecer el aprendizaje significativo, relevante y autorregulado, es decir, es una actividad aprendida para sustentar de manera autónoma el aprendizaje.

En otra línea de trabajo, Roys y Pérez (2018) señalan que las modalidades instruccionales o estrategias para aprender, son actividades cognitivas altamente complejas que tiene relación con la toma de decisiones atinentes a la recuperación de contenidos previamente asimilados para poder llevar a cabo un objeto predefinido por un estudiante. De esta manera, los discentes tienen la destreza de recurrir a aun serie de contenidos para poder responder a un examen, llevar a cabo un discurso, disertar, argumentar o justificar sus respuestas frente a un evaluador.

Tal como indica, la destreza para poder articular estrategias para aprender varía de acuerdo a la situación, las propiedades o características de la persona, la demanda ambiental concreta, los recursos heurísticos disponibles para la tarea, conocimientos previos sobre resolución de problemas análogos, potencial de activación de la conducta y la destreza de planear una línea de acción o actividad para controlar un evento.

Por otro lado, Romero et al. (2022) señalan que las estrategias para aprender hacen referencia a una serie de destrezas para poder favorecer o facilitar el aprendizaje, es decir, aumentar el poder de decisión favoreciendo los procesos básicos de aprendizaje como la retención, la retención, la retención y la recuperación.

Por último, podemos destacar la definición doctrinaria que realiza Romero et al. (2022), el mismo que señala que las estrategias para aprender son acciones

emprendidas por los estudiantes que tiene por finalidad lograr una integración y organización de los procesos de aprendizaje, logrando controlar los aspectos afectivos que pudieran ser distorsionadores o distractores de los objetivos funcionales de la conducta del sujeto.

Según Sánchez y Suárez (2019) en cuanto a las principales características de las estrategias para aprender tenemos que se tratan de procedimientos totalmente flexibles, es decir, se trata de una destreza en que se pueden incluir diferentes técnicas u operaciones específicas, por lo que, estas pueden variar según el objetivo del discente o estudiante: por otro lado, se trata de un proceso vinculado a la toma de decisiones en contextos educativos, por lo que parte de procesos cognitivos de corte básico, entre los que tenemos la procesos atencionales y la percepción, siendo que si estos primeros procesos no se encuentran en buenas condiciones para operar, no será posible articular las estrategias para aprender.

Tal como señala García y Acuña (2022), la articulación de las estrategias para aprender tiene una característica adaptativa o funcional y, es que se emplean para poder adecuar la acción al objetivo de la conducta, de esta manera, su aplicación siempre es consciente y regulada, por lo que su articulación funcional parte de procesos de metacognición que permiten al estudiante supervisar sus propios procesos de pensamiento para la consolidación de sus aprendizajes.

Un último elemento al que hace referencia Mamani et al. (2021) es el del aspecto motivacional o volitivo, pues al tratarse de procesos conscientes de autorregulación de la conducta de aprendizaje, necesariamente se parte de los motivos o finalidades que tenga la conducta para poder manifestarse. Así, tenemos como mediadora a la variable motivación para el aprendizaje, donde la disposición de un discente por la asimilación de contenidos se debe en gran medida a los motivos trascendentes a la conducta que persigue el aprendiz.

Las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje se centran en un paradigma que Reyes et al. (2021) observaron lo propuesto por Román y Rico en 1994, quienes acuñaron que las modalidades instruccionales son escalas independientes y que son de constante empleo de los educandos, las cuales son la adquisición, también la codificación, asimismo la recuperación y también el

apoyo, todo eso en relación a la información percibida por el estudiante.

Ega (2021) mencionó que la primera dimensión denominada estrategias de adquisición de la información evalúa la forma en la que el estudiante adquiere la información para el procesamiento de la misma, se estudia concretamente los procesos de repetición y atención.

La dimensión adquisición de la información, según Maldonado et al. (2019) se define como una estrategia o mecanismos que se centra sobre la operación de adquirir o captar información para que funja como soporte de la toma de decisiones posterior a la operación de asimilación; de esta manera, el sujeto invierte recursos energéticos para poder asimilar los contenidos, empleando estructuras cognitivas compatibles con el nuevo conocimiento y empleando conceptos previos necesarios para los contenidos más complejos.

Tal como indica Vásquez (2021), este tipo de estrategias para aprender lleva inserta la asunción de que los contenidos pueden ser adecuadamente articulados a través de la asimilación, por lo que suponen la existencia de un bagaje conceptual previo que facilite el andamiaje.

Asimismo, Ega (2021) manifestó que la segunda dimensión denominada codificación de la información implica un proceso que continúa a la dimensión anterior para la recodificación y pensamiento de la información recaudada dándole un significado mucho más amplio.

Según Romero et al. (2022) la dimensión codificación de la información se define como una estrategia o mecanismos que se centra sobre la codificación de la información a través de estrategias de codificación de corte asociativo, secuencial, progresivo u ordinal, es decir, el sujeto recurre a una serie de ejercicios para poder abarcar la mayor cantidad de información posible que le permita tomar una mejor decisión dentro de su desempeño escolar.

Tal como indica Quemé (2022) la codificación de la información es un paso previo a su procesamiento a rango cortical, por lo que comporta un procesamiento previo y de ajuste para hacer más fáciles las condiciones para ser recordadas por los estudiantes, en función a su saliencia o relevancia perceptiva.

De la misma forma Ega (2021) señaló que la tercera dimensión, la cual es denominada recuperación de información, evalúa las formas en las que el individuo exhiba su destreza cognitiva para recuperar la información de su interior para la remembranza de lo adquirido en las dos primeras fases, basándose en la memoria.

La dimensión recuperación de la información, según Romero et al. (2022) se define como una estrategia o mecanismos que se centra sobre las formas que se visualiza de poder evocar un conocimiento previamente asimilado y codificado dentro de la memoria; de esta manera, el estudiante recurre a una serie de estrategias para poder recordar, sea a través de esquemas asociativos, estructuras de ordenación de contenidos o el mapeo en nodos de sentido.

Tal como indica Velandia et al. (2021), la recuperación es la operación mnésica mediante la cual un estudiante es capaz de evocar información recurriendo a atajos de la memoria como nodos, palabras claves, estructuras asociativas o cualquier otro heurístico.

Por último, Ega (2021) manifestó que las estrategias de apoyo al procesamiento, garantiza el cumplimiento de las tres primeras fases de las estrategias del aprendizaje.

La dimensión apoyo de la información, según Romero et al. (2022) se define como una estrategia o mecanismos que se centra sobre el uso de información con base a la automotivación, resolución de conflictos y buenas emociones; es decir, el estudiante es capaz de recuperar información asociándola a eventos que lo motivan intrínseca o extrínsecamente o a evocar información asociada de manera positiva a eventos emocionalmente relevantes.

Tal como indica Vásquez (2021), el apoyo de la información sintetiza una serie de mecanismos que busca la articulación de contenido o información por parte del sujeto mediante su saliencia o activación perceptiva asociada a eventos emocionalmente impactantes, motivadores o activadores de la conducta.

III. METODOLOGÍA

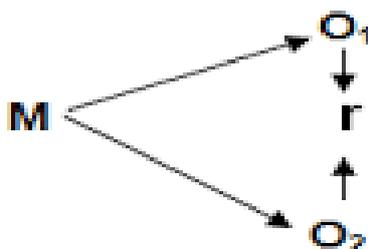
3.1. Tipo y diseño de investigación

El presente estudio de investigación es de tipo básico, por lo que Sánchez, et al. (2018) dicen que es un tipo de investigación que se ocupa del análisis de información e información inédita, sin el objetivo de resolver un problema o problema en particular. En este sentido, se deben dar nuevos hechos y razones para establecer una teoría.

La investigación se realizó bajo un método incremental debido a que se recolectaron los datos de las variables para ser calculados a través de estadísticas, las cuales se comparan con el objeto de estudio y con estas se describen los eventos; de la misma manera se calculó usando números. Cárdenas (2018) lo presenta como un método en el que se formulan preguntas y se organizan los hallazgos en escalas numéricas.

Es de diseño no experimental porque en conformidad con Mata (2019), se analiza tal como se presenta en su texto original; el investigador no interviene en las variables educativas, por lo tanto no cambian, es recíproco, porque se estudia la relación entre las variables, sin que realmente intervenga el investigador y es pasivo porque su fin es explicarlo todo. sobre variables y eventos relacionados, reuniendo esa información en un tiempo único y específico, es decir, en un solo momento.

Figura 1
Esquema de estudio correlacional



Nota: M= muestra, O1= variable atención, O2= variable estrategias de aprendizaje y r= correlación entre las variables.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Atención

Definición conceptual: Cruz et al. (2018) manifestaron que James en 1980 consideró que es la referencia del proceso cognitivo que integra la percepción de elementos externos, enfocándose en uno solo o varios en simultáneo, en la que se centra también la carencia del desvío hacia otros estímulos externos.

Operacionalización de la variable atención

Definición operacional: la presente variable se centrará bajo el modelo propuesto por Posner en 1971, que postula tres dimensiones, en primera instancia la selectiva, seguida también de la sostenida y por último la dividida.

Indicadores: los indicadores de esta variable, se agrupan por cada dimensión percibida, la selectiva se centra en un estímulo dejando de lado lo irrelevante, la sostenida mantiene su atención por un tiempo prolongado dejando los estímulos irrelevantes de lado, la dividida focaliza su atención en varias labores y actos al mismo tiempo.

Escala de medición: Dicotómicas, otorgándole un valor de “0” (cero) a la respuesta errónea y “1” (uno) a la respuesta acertada.

Variable 2: Estrategias de aprendizaje

Definición conceptual: Escanero (2017) manifestó que Buron considera a las estrategias en el sentido a que no solo significa la adquisición de información o conocimientos, sino que también se vincula a la a la búsqueda de las vías que nos guían a la resolución de problemas; la selección de datos, ordenamiento de los mismos, etc.

Operacionalización de la variable atención

Definición operacional: la presente variable se centrará bajo el modelo propuesto por Rico en 1994, que postula cuatro dimensiones, en primera instancia la adquisición de la información, la segunda la codificación de la información, la tercera refiere a la recuperación de la información y la cuarta refiere al apoyo de la información.

Escala de medición: Politómicas, otorgándole un valor de “1” a la alternativa A (Nunca o casi nunca), “2” a la alternativa B (Algunas veces), “3” a la alternativa C (Bastantes veces) y “4” a la alternativa D (Siempre o casi siempre).

3.3. Población, muestra y muestreo

Población: Para Strydom en el 2005 la población obedece a una totalidad de individuos, unidades para muestrear y elementos que ocupa un determinado tema en indagación (Chivanga y Monyai, 2021). Esto refiere que una población dentro de diversos estudios se encuentra delimitada como todos los elementos del grupo elegido para poder investigar, en este caso se considera a la totalidad de estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, los cuales ascienden a 577.

Muestra: Chivanga y Monyai (2021) manifestaron que es considerada cual pequeña porción y a su vez representativa de la población objetivo. Por ello la muestra considerada para este estudio considera que la muestra será una cantidad no probabilística intencional de la cantidad total de estudiantes, por la cual se toma que la muestra asciende a 253 estudiantes, los cuales serán tomados de manera aleatoria dentro de las 20 secciones de secundaria de la institución educativa.

Muestreo: Chivanga y Monyai (2021) señalaron que los muestreos son el cálculo de la representación de la población considerada. En el presente caso se consideró ejecutar un muestreo no probabilístico de manera intencional, el cual se mostró en el apartado anterior.

- **Criterios de inclusión**

Estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de secundaria

Estudiantes entre 12 a 17 años

Estudiantes mujeres y varones

- **Criterios de exclusión**

Estudiantes de primero a segundo de secundaria

Estudiantes mayores de 17 años

Estudiantes menores de 12 años

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Validez del instrumento

La validez del instrumento es muy importante en la investigación científica porque son ellos quienes, a través de ellos, llegan a los resultados de la investigación que se ha realizado. La calidad del instrumento depende de sus propiedades psicométricas, conocidas por su confiabilidad y validez (González, 2010), esto nos permite determinar la consistencia interna del instrumento (Del Rincón, Arnal & Latorre, 1995), la pertinencia y claridad de los elementos y las preguntas ocultas del formulario (Gutiérrez-Castillo, Cabero-Almenara & Estrada-Vidal, 2017).

Creswell y Hirose (2019) argumentaron que la técnica de la encuesta es de carácter para la indagación dentro de las ciencias sociales, estas son administradas a poblaciones enteras o a muestras de estudio, y dentro de los métodos que se encuentran los cuestionarios, que sirven para recopilar datos cuantitativos y numerados. En cuanto a lo mencionado, la técnica del presente estudio es la encuesta, mientras que las herramientas obedecen tanto a un test como a un cuestionario, pues el primer instrumento corresponde a un test de valoración de la atención el cual es denominado CAR.

Tabla ... Validación de juicio de expertos TEST DE CARAS – R. THURSTONE & YELa

N°	Experto	Aplicable
Experto 1	Mg. Ayrton Cesar Zegarra Chacón	Si
Experto 2	Mg. Gina Patricia Ramírez Ascona	Si
Experto 3		

Tabla ... Validación de juicio de expertos del instrumento Cuestionario ACRA

N°	Experto	Aplicable
Experto 1	Mg. Ayrton Cesar Zegarra Chacón	Si
Experto 2	Mg. Gina Patricia Ramírez Ascona	Si
Experto 3		

Confiabilidad de instrumentos

Fiabilidad del instrumento para medir atención – IBM SPSS

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	25	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	25	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,884	60

Fiabilidad del instrumento para medir estrategias de aprendizaje – IBM SPSS

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	25	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	25	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.881	115

Fichas técnicas

Ficha técnica de instrumento TEST DE CARAS – R. THURSTONE & YELA

Aspectos complementarios	Detalles
Nombre de la prueba	CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias – Revisado.
Autores	L. L. Thurstone y M. Yela.
Año	1985
Lugar	Institución educativa de San Juan de Miraflores.
Fecha y año de aplicación	Noviembre del 2022.
Finalidad	Evaluación de la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados.
Aplicado	A estudiantes de secundaria.
Tiempo de aplicación	3 minutos.
Total de ítems	60 elementos gráficos.
Escala de medición	Ordinal
Puntuaciones a calcular	Número de aciertos y de errores cometidos por el sujeto.

Ficha técnica de instrumento para medir estrategias de aprendizaje – IBM SPSS

Aspectos complementarios	Detalles
Nombre de la prueba	Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA
autor	José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico.
año	1994
Lugar	Institución educativa de San Juan de Miraflores.
Fecha y año de aplicación	Noviembre del 2022.
Finalidad	Evaluar el grado en que los estudiantes poseen y utilizan estas estrategias de aprendizaje.
Aplicado	A estudiantes de secundaria.
Tiempo de aplicación	45 minutos.
Dimensiones	4 dimensiones.
Total de ítems	Dimensión 1: 20 Dimensión 2: 45 Dimensión 3: 18 Dimensión 4: 35
Escala de medición	Ordinal
Niveles	A. Nunca o casi nunca B. Algunas veces C. Bastantes veces D. Siempre o casi siempre

3.5. Procedimientos de investigación.

Los procedimientos se basan en primera instancia en la observación de la fenomenología que se presume dentro de la población considerada, de tal manera que primero se plantean las variables para determinar el tema de la investigación, asimismo se procede a establecer la problemática de estudio de las variables a nivel global y culminando con el nivel local, en donde se esbozan los problemas, objetivos e hipótesis, esto en sentido de establecer las metas del mismo, seguidamente se constituye una buena base teórica, conformada por estudios relacionados a las variables y a su vez el respaldo teórico de cada una de ellas. Toda esta primera parte corresponde a la constitución del proyecto de investigación, que será a su vez guiado por una metodología, pues Dzwigol y Dzwigol-Barosz (2018) manifestaron que esto obedece a los diversos métodos como procedimientos que se realizan en la investigación científica, pues establece sistematizadamente pasos a seguir. Por ello se planteó que parte del procedimiento es establecer la metodología dentro del tercer acápite, de manera que el trabajo considera a su vez una población una muestra y se seleccionaron los instrumentos necesarios para lograr la recopilación de datos, previa coordinación con las autoridades de la institución establecida para el estudio, luego se procederá a suministrar los instrumentos para recaudación de datos y considerar hallar luego los resultados descriptivos e inferenciales de estudio, para lograr las respectivas recomendaciones, conclusiones y discusiones del estudio.

Para dar inicio a la investigación, se solicitará la coordinación previa con la directiva de la Institución educativa de San Juan de Miraflores para tramitar el permiso y así poder aplicar los instrumentos con la autorización firmada por el director.

Se programará la aplicación a la muestra de forma presencial. Ingresando a las aulas donde se hará entrega de los instrumentos con las indicaciones necesarias para garantizar su adecuado llenado.

La recolección de la base de datos se realizará en un archivo Excel para proceder al análisis y elaboración de los resultados.

3.6. Método de análisis de datos

Según Purwanto et al. (2021) este método es un paso implicado en el proceso de investigación que se ejecuta posterior a la recaudación de la totalidad de los datos necesarios para la resolución de la problemática planteada. Por ello el método planteado en el presente estudio, inicia por la suministración de los instrumentos para la respectiva recolección de los datos necesarios, que serán procesados a través del SPSS para obtener resultados de nivel tanto inferencial como descriptivos, para posteriormente contrastar las hipótesis de estudio en el cumplimiento de los objetivos establecidos.

3.7. Aspectos éticos

Los aspectos éticos son imprescindibles para la ejecución de cualquier indagación, pues el investigador debe primar el respeto a los individuos invitados a participar en la investigación quienes previamente han dado su consentimiento y a la institución donde plantea ejecutar su estudio, de manera que se respetan los aspectos éticos brindados por la Universidad Cesar Vallejo del Perú, y los siguientes principios éticos: en primera instancia la confidencialidad del estudio que se refiere al acuerdo del investigador con el participante acerca de cómo se manejará, administrará y difundirá la información privada de identificación. y el anonimato que implica que los participantes estarán libres de intrusiones o perturbaciones en su vida privada o en sus asuntos personales, transparencia de los datos, el referenciación de fuentes confiables y sin plagio respetando los derechos de autor y las respectivas referencias.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

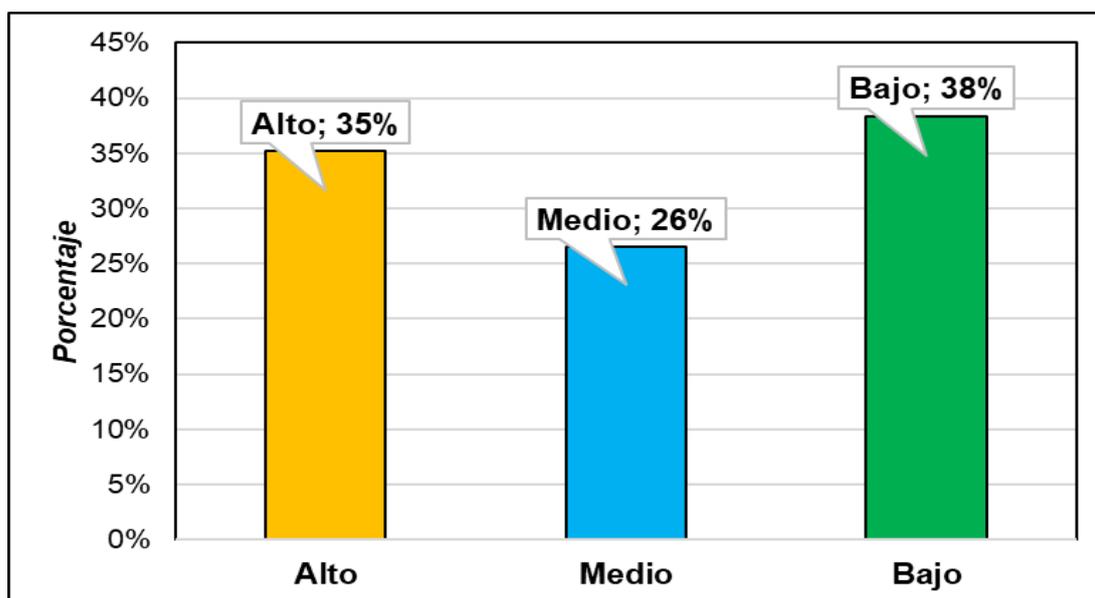
Tabla 1.

Niveles y frecuencia de la variable atención.

	f	%
Alto	89	35%
Medio	67	26%
Bajo	97	38%
Total	253	100%

Figura 2.

Niveles y frecuencia de la variable atención.



Analizando las métricas y cifras de la variable atención, se visualiza que un sector conformado por 89 participantes ha arrojado resultados compatibles con una atención de nivel “alto”, lo que representa el 35% de la distribución; por otro lado, 67 participantes han tenido un desempeño de nivel o rango “medio”, reflejando el 26% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 97 evaluados

arrojó resultados correspondientes a un nivel “bajo” de atención, ocupando un tamaño porcentual de 38% de la totalidad.

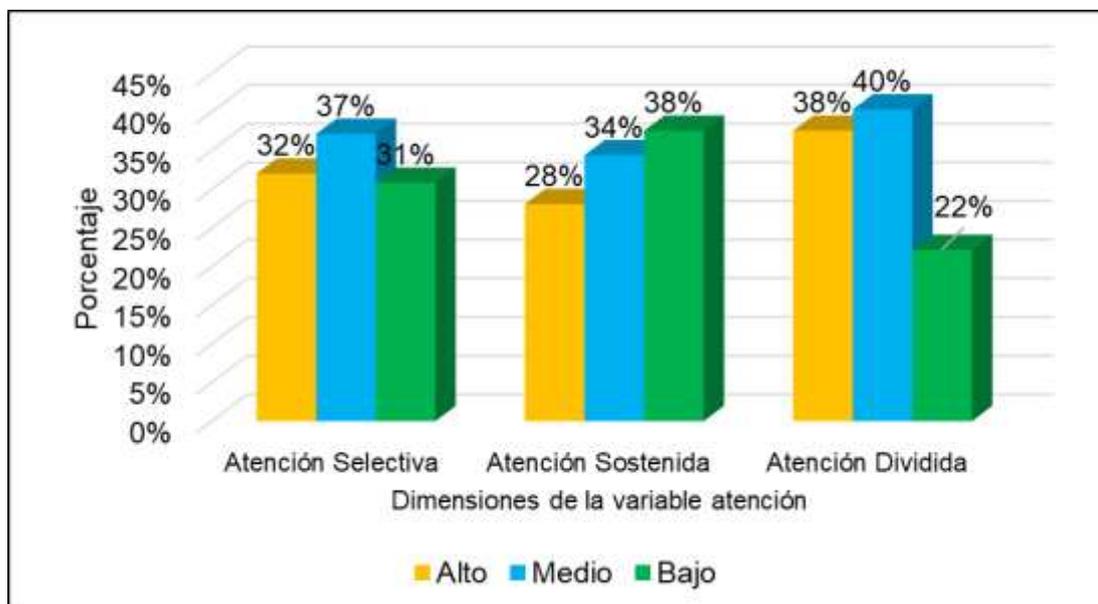
Tabla 2.

Niveles y frecuencia de la variable atención.

	f	Atención Selectiva	f	Atención Sostenida	f	Atención Dividida
Alto	81	32%	71	28%	95	38%
Medio	94	37%	87	34%	102	40%
Bajo	78	31%	95	38%	56	22%
Total	253	100%	253	100%	253	100%

Figura 3.

Niveles y frecuencia de la variable atención.



Analizando la dimensión atención selectiva, se visualiza que un sector conformado por 81 participantes ha arrojado resultados compatibles con una atención selectiva de nivel “alto”, lo que representa el 32% de la distribución; por otro lado, 94 participantes han tenido un desempeño de nivel o rango “medio”, reflejando el 37% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por

78 evaluados arrojó resultados correspondientes a un nivel “bajo” de atención selectiva, ocupando un tamaño porcentual de 31% de la totalidad.

Analizando la dimensión atención sostenida, se visualiza que un sector conformado por 71 participantes ha arrojado resultados compatibles con una atención sostenida de nivel “alto”, lo que representa el 28% de la distribución; por otro lado, 87 participantes han tenido un desempeño de nivel o rango “medio”, reflejando el 34% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 95 evaluados arrojó resultados correspondientes a un nivel “bajo” de atención sostenida, ocupando un tamaño porcentual de 38% de la totalidad.

Analizando la dimensión atención dividida, se visualiza que un sector conformado por 95 participantes ha arrojado resultados compatibles con una atención dividida de nivel “alto”, lo que representa el 38% de la distribución; por otro lado, 102 participantes han tenido un desempeño de nivel o rango “medio”, reflejando el 40% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 56 evaluados arrojó resultados correspondientes a un nivel “bajo” de atención dividida, ocupando un tamaño porcentual de 22% de la totalidad.

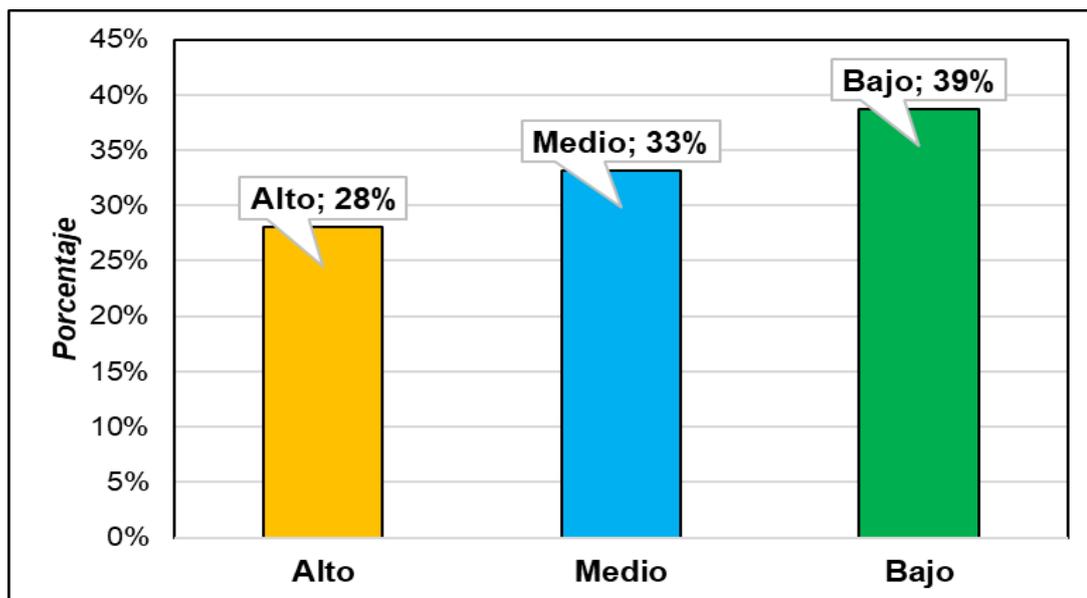
Tabla 3.

Niveles y frecuencia de la variable Estrategias de Aprendizaje.

	f	%
Alto	71	28%
Medio	84	33%
Bajo	98	39%
Total	253	100%

Figura 4.

Niveles y frecuencia de la variable Estrategias de Aprendizaje.



Analizando las métricas y cifras de la variable Estrategias de Aprendizaje, se visualiza que un sector conformado por 89 participantes ha arrojado resultados compatibles con nivel de uso de estrategias de aprendizaje de rango “alto”, lo que representa el 35% de la distribución; por otro lado, 67 participantes han tenido un uso de estrategias de aprendizaje de rango “medio”, reflejando el 26% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 97 evaluados arrojó resultados correspondientes al uso de estrategias de aprendizaje de rango “bajo”, ocupando un tamaño porcentual de 38% de la totalidad.

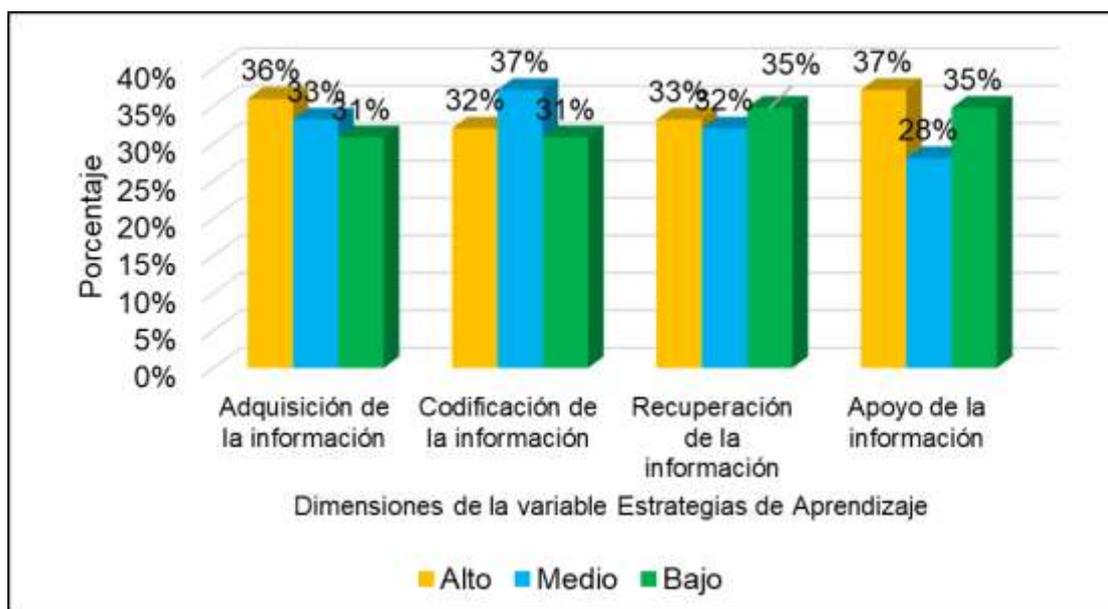
Tabla 4.

Niveles y frecuencia de la variable Estrategias de Aprendizaje.

	f	Adquisición de la información	f	Codificación de la información	f	Recuperación de la información	f	Apoyo de la información
Alto	91	36%	81	32%	84	33%	94	37%
Medio	84	33%	94	37%	81	32%	71	28%
Bajo	78	31%	78	31%	88	35%	88	35%
Total	253	100%	253	100%	253	100%	253	100%

Figura 5.

Niveles y frecuencia de la variable Estrategias de Aprendizaje.



Analizando la dimensión Adquisición de la información, se visualiza que un sector conformado por 91 participantes ha arrojado resultados compatibles con nivel de uso de estrategias de adquisición de la información de rango “alto”, lo que representa el 36% de la distribución; por otro lado, 84 participantes han tenido un uso de estrategias de adquisición de la información de rango “medio”, reflejando el 33% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 78 evaluados arrojó resultados correspondientes al uso de estrategias de adquisición de la información de rango “bajo”, ocupando un tamaño porcentual de 31% de la totalidad.

Analizando la dimensión Codificación de la información, se visualiza que un sector conformado por 81 participantes ha arrojado resultados compatibles con nivel de uso de estrategias de codificación de la información de rango “alto”, lo que representa el 32% de la distribución; por otro lado, 94 participantes han tenido un uso de estrategias de codificación de la información de rango “medio”, reflejando el 37% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 78 evaluados arrojó resultados correspondientes al uso de estrategias de codificación de la

información de rango “bajo”, ocupando un tamaño porcentual de 31% de la totalidad.

Analizando la dimensión recuperación de la información, se visualiza que un sector conformado por 84 participantes ha arrojado resultados compatibles con nivel de uso de estrategias de recuperación de la información de rango “alto”, lo que representa el 33% de la distribución; por otro lado, 81 participantes han tenido un uso de estrategias de recuperación de la información de rango “medio”, reflejando el 32% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 88 evaluados arrojó resultados correspondientes al uso de estrategias de recuperación de la información de rango “bajo”, ocupando un tamaño porcentual de 35% de la totalidad.

Analizando la dimensión Apoyo de la información, se visualiza que un sector conformado por 94 participantes ha arrojado resultados compatibles con nivel de uso de estrategias de apoyo de la información de rango “alto”, lo que representa el 37% de la distribución; por otro lado, 71 participantes han tenido un uso de estrategias de apoyo de la información de rango “medio”, reflejando el 28% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 88 evaluados arrojó resultados correspondientes al uso de estrategias de apoyo de la información de rango “bajo”, ocupando un tamaño porcentual de 35% de la totalidad.

4.2. Resultados inferenciales

4.2.1. Prueba de normalidad

H0: Los datos tienen distribución normal
 $p > 0,05$

H1: Los datos no tienen distribución normal
Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 5.
Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Atención	,152	253	,084
Atención Selectiva	,051	253	,097
Atención Sostenida	,371	253	,058
Atención Dividida	,046	253	,087
Estrategias de aprendizaje	,128	253	,091
Adquisición de la información	,183	253	,082
Codificación de la información	,005	253	,504
Recuperación de la información	,354	253	,787
Apoyo de la información	,033	253	,419

La muestra tomada para la presente tesis fue mayor de 50 participantes (n=253) para lo cual se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para la realización estadística de la prueba de normalidad, siendo los resultados obtenidos mayores a 0.05; por lo tanto, la distribución bajo análisis tiene propiedades de distribución normal, por ello, se empleará un estadístico paramétrico, a saber, la Correlación de Pearson, estadístico paramétrico que empleado para determinar relaciones de incidencia o causa efecto.

4.2.2. Prueba de hipótesis general

H0: No existe relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

H1: Existe relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

Tabla 6.

Relación entre las variables atención y estrategias de aprendizaje.

Correlaciones			
			Estrategias de aprendizaje
Correlación de Pearson	Atención	Correlación de Pearson	,845**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	253

Toma de decisión

Analizando inferencialmente las métricas presentadas en la Tabla 6, el resultado del p valor (Sig = 0,001) es menor al valor de significancia 0,05 y una correlación de 0,845 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre las variables bajo análisis. Por tanto, se verifica que existe relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

4.2.3. Prueba de hipótesis específica 1

H0: No Existe relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

H1: Existe relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

Tabla 7.

Relación entre la variable atención y la dimensión estrategias de adquisición a la información.

Correlaciones			
			Estrategias de adquisición a la información
Correlación de Pearson	Atención	Correlación de Pearson	,917**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	253

Toma de decisión

Analizando inferencialmente las métricas presentadas en la Tabla 7, el resultado del p valor (Sig = 0,001) es menor al valor de significancia 0,05 y una correlación de 0,917 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se verifica que existe relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

4.2.3. Prueba de hipótesis específica 2

H0: No Existe relación entre la atención y las estrategias de codificación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

H1: Existe relación entre la atención y las estrategias de codificación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

Tabla 8.

Relación entre la variable atención y la dimensión estrategias de codificación a la información.

Correlaciones			
		Estrategias de codificación a la información	
Correlación de Pearson	Atención	Correlación de Pearson	,845**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	253

Toma de decisión

Analizando inferencialmente las métricas presentadas en la Tabla 8, el resultado del p valor (Sig = 0,000) es menor al valor de significancia 0,05 y una correlación de 0,845 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se verifica que Existe relación entre la atención y las estrategias de codificación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

4.2.3. Prueba de hipótesis específica 3

H0: No existe relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

H1: Existe relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

Tabla 9.

Relación entre la variable atención y la dimensión estrategias de recuperación a la información.

Correlaciones			
			Estrategias de recuperación a la información
Correlación de Pearson	Atención	Correlación de Pearson	,607**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	253

Toma de decisión

Analizando inferencialmente las métricas presentadas en la Tabla 9, el resultado del p valor (Sig = 0,000) es menor al valor de significancia 0,05 y una correlación de 0,607 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad moderada entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se verifica que existe relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

4.2.3. Prueba de hipótesis específica 4

H0: No existe relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

H1: Existe relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

Tabla 10.

Relación entre la variable atención y la dimensión estrategias de apoyo a la información.

Correlaciones			
		Estrategias de apoyo a la información	
Correlación de Pearson	Atención	Correlación de Pearson	,878**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	253

Toma de decisión

Analizando inferencialmente las métricas presentadas en la Tabla 10, el resultado del p valor (Sig = 0,001) es menor al valor de significancia 0,05 y una correlación de 0,878 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se verifica que existe relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

V. DISCUSIÓN

La presente investigación que lleva por objetivo analítico determinar la relación entre la atención y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022 se llevó a cabo cumplimiento los procedimientos de campo y estadísticos consignados dentro de la planificación o proyecto de investigación. Con esa finalidad, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de recolección de datos a un total de 253 unidades de análisis, las cuales participaron bajo autorización de sus apoderados, quienes mostraron su disposición para que sus menores hijos sean evaluados. Por otro lado, la aceptación de la institución participante fue propicia y los resultados que se evidenciaron en el capítulo anterior servirán de insumo para que las prácticas docentes sean perfeccionadas.

Analizando las métricas y cifras de la variable atención, un sector conformado por 89 participantes ha arrojado resultados compatibles con una atención de nivel “alto”, lo que representa el 35% de la distribución; por otro lado, 67 participantes han tenido un desempeño de nivel o rango “medio”, reflejando el 26% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 97 evaluados arrojó resultados correspondientes a un nivel “bajo” de atención, ocupando un tamaño porcentual de 38% de la totalidad. Asimismo, Analizando las métricas y cifras de la variable Estrategias de Aprendizaje, un sector conformado por 89 participantes ha arrojado resultados compatibles con nivel de uso de estrategias de aprendizaje de rango “alto”, lo que representa el 35% de la distribución; por otro lado, 67 participantes han tenido un uso de estrategias de aprendizaje de rango “medio”, reflejando el 26% de los evaluados, mientras que un último sector conformado por 97 evaluados arrojó resultados correspondientes al uso de estrategias de aprendizaje de rango “bajo”, ocupando un tamaño porcentual de 38% de la totalidad.

Respecto de los resultados inferenciales, debe apuntarse la no existencia de normalidad en la distribución, por lo que se procedió a un contraste a través de un estadístico no paramétrico, específicamente Rho de Spearman. Los resultados del contraste sugieren los indicios de una asociación significativamente estadística

entre las variables y las dimensiones bajo análisis, aportes que se pasarán a discutir en las siguientes líneas.

Con respecto al objetivo general, el resultado del p valor (Sig = 0,001) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,845 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre las variables bajo análisis. Por tanto, se verifica que existe relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022. Concordando con la investigación de Hariri et al. (2020) que bajo la ejecución de su estudio tuvo el propósito de encontrar la asociación entre las estrategias de aprendizaje y componentes de expectativa, la metodología se encaminó por una ruta cuantitativa considerando una muestra de 408 estudiantes, concluyendo que con una significancia de 0.00 existe asociación significativa y que con un grado de r de Spearman de 0.61 existe un nivel moderado alto de relación entre las variables de estudio.

Con respecto al objetivo específico 1, el resultado del p valor (Sig = 0,001) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,917 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se verifica que existe relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022. Estos resultados coinciden con los presentados por Santa María et al. (2021) quienes señalaron que Navarro en el 2008 planteó que la procesos atencionales debe entenderse como la manifestación psicológica que desencadena una serie de procesos seriales mediante los cuales el individuo aumenta su receptividad a los hechos de su entorno y, por tanto, lo predispone a ejecutar un serie de acciones de manera efectiva.

Con respecto al objetivo específico 2, el resultado del p valor (Sig = 0,000) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,845 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se verifica que Existe relación entre la atención y las estrategias de codificación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

Estos resultados coinciden con los presentados por Olden (2019) que bajo la ejecución de su pesquisa contempló como consigna encontrar la asociación entre dificultades de los procesos atencionales con respecto a las estrategias de aprendizaje, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa contemplando como participante una distribución muestral significativa que asciende a 450 estudiantes, concluyendo en existen indicios necesarios para colegir una vinculación asociativa y los problemas relacionados a los procesos atencionales con una significancia menor a 0.05.

Asimismo, son coincidentes con los resultados presentados por Benites (2019) su finalidad es mejorar la destreza de elección, mejorar la destreza de atención, mejorar la destreza de pensar y fomentar la mejora de los procesos atencionales y recogida de los alumnos con un diseño experimental con un número de 21 alumnos utilizado como herramienta de evaluación. con una escala de Likert, como resultado. Se muestra que el tiempo de pensamiento de los estudiantes de segundo grado antes del Pretest es Bajo con (57.1%) y después del Post Test es Alto con (52.4%). El porcentaje de alumnos, antes del Pretest es (61.9%) y después del Post Test es Medio y (57.1%). Existe un efecto positivo de utilizar un programa de métodos de enseñanza basado en el modelo de Posner y Peterson sobre el Interés y la Concentración de los estudiantes.

Con respecto al objetivo específico 3, el resultado del p valor ($Sig = 0,000$) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,607 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad moderada entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se verifica que existe relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022. Estos resultados coinciden con los presentados por Hariri et al. (2020) que bajo la ejecución de su pesquisa contempló como consigna encontrar la asociación entre las modalidades instruccionales y componentes de expectativa, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa contemplando como participante una distribución muestral de 408 estudiantes, concluyendo que con una significancia de 0.00 existe asociación significativa y que con un grado de r de Spearman de 0.61 existe un rango moderado alto de relación entre las variables de estudio.

Asimismo, son coincidentes con los resultados presentados por Loor (2020) cuyo propósito fue el de encontrar el vínculo que asocia las variables aprendizaje significativo y problemas de atención, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa, contemplando en ella una muestra de 32 educandos, concluyendo que con un valor que no supera el 0.05 y un estadístico de Spearman que asciende a 0.40, la existencia de un vínculo significativo y moderado entre las variables señaladas.

Con respecto al objetivo específico 4, el resultado del p valor (Sig = 0,001) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,878 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se verifica que existe relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022. Estos resultados coinciden con los presentados por De Milander et al. (2020) que bajo la ejecución de su investigación contempló como consigna encontrar la asociación entre la procesos atencionales y los logros de aprendizaje, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa contemplando como participante una distribución muestral de 345 infantes, concluyendo que con una significancia que no supera el 0.05 existe una relación significativa entre las variables planteadas.

Asimismo, son coincidentes con los resultados presentados por Flores (2021) que bajo la ejecución de su indagación tuvo el objetivo de hallar el grado de asociación entre logros de aprendizaje y destreza de atención, la estructura metódica se encaminó por una ruta cuantitativa, contemplando como participante una distribución muestral de 60 educandos, concluyendo que con un valor que no supera el 0.05 existe relación significativa y con un valor del estadístico de Kendall de 0.53 la asociación es moderada entre las variables planteadas.

VI. CONCLUSIONES

1. Con respecto al objetivo general, el resultado del p valor (Sig = 0,001) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,845 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre las variables bajo análisis. Por tanto, se concluye que existe relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022. Estos resultados implican que, a un mejor rendimiento de los procesos atencionales, se llevará a cabo una mejor aplicación de las estrategias de aprendizaje.
2. Con respecto al objetivo específico 1, el resultado del p valor (Sig = 0,001) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,917 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se concluye que existe relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Ugel 01, Lima – 2022. Estos resultados implican que, a un mejor rendimiento de los procesos atencionales, se llevará a cabo una mejor aplicación de las estrategias de adquisición de la información.
3. Con respecto al objetivo específico 2, el resultado del p valor (Sig = 0,000) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,845 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se concluye que Existe relación entre la atención y las estrategias de codificación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Ugel 01, Lima – 2022. Estos resultados implican que, a un mejor rendimiento de los procesos atencionales, se llevará a cabo una mejor aplicación de las estrategias de codificación de la información.
4. Con respecto al objetivo específico 3, el resultado del p valor (Sig = 0,000) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de

0,607 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad moderada entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se concluye que existe relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Ugel 01, Lima – 2022. Estos resultados implican que, a un mejor rendimiento de los procesos atencionales, se llevará a cabo una mejor aplicación de las estrategias de recuperación de la información.

5. Con respecto al objetivo específico 4, el resultado del p valor (Sig = 0,001) obtenido fue menor al valor de significancia 0,05 y arrojó una correlación de 0,878 verificándose los indicios de una asociación directa y de intensidad alta entre la variable y dimensión bajo análisis. Por tanto, se concluye que existe relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Ugel 01, Lima – 2022. Estos resultados implican que, a un mejor rendimiento de los procesos atencionales, se llevará a cabo una mejor aplicación de las estrategias de aprendizaje de apoyo a la información.

VII. RECOMENDACIONES

1. Al área directiva de la Institución participante, llevar a cabo un plan de capacitación docente con la finalidad de entrenar a los docentes y gestores del aprendizaje en señales de alarma sobre posibles problemas de la atención dentro del alumnado.
2. A los docentes de la Institución participante, llevar a cabo propuestas, planes o proyectos que tengan la finalidad de llevar a cabo tamizajes para el diagnóstico psicopedagógico, focalizando a la población más vulnerable o con puntajes bajos.
3. A los docentes de la Institución participante, incidir en el aspecto actitudinal como eje transversal de la labor evaluativa a fin de detectar y focalizar estudiantes con bajos niveles de motivación para el logro.
4. A los padres de familia de los alumnos de la de la Institución participante, socializar dentro de las reuniones de padres y docentes los principales problemas observados en casa en relación a los hábitos de estudio y cumplimiento de actividades académicas.
5. A los alumnos de la Institución participante, solicitar el apoyo, acompañamiento o asesoría psicopedagógica por parte de los docentes o psicólogo de la institución si detectan que su desempeño se encuentra en descenso o se experimentan malestares que pueden repercutir en el aprendizaje.
6. A los futuros investigadores llevar a cabo investigaciones que tome en cuenta variables moduladoras como la motivación para el aprendizaje, inteligencia emocional, funcionalidad familiar, bienestar psicológico y activación de la conducta.

REFERENCIAS

- Álvarez García, A. M., & Botero Carvajal, A. (2022). Dificultades del aprendizaje en el déficit de atención e hiperactividad en preescolares: una revisión exploratoria de literatura. *Poiésis*, (42), 63–73. <https://doi.org/10.21501/16920945.3848>
- Álvarez, A. (2020). *Justificación de la Investigación*. Universidad de Buenos Aires.
- Bazalar Hoces, M. A. (2022). Nivel de atención de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Huancavelica – Perú. *GnosisWisdom*, 2(3), 15–22. <https://doi.org/10.54556/gnosiswisdom.v2i3.41>
- Bejarano Alcántara, G. (2020). Impacto de la pandemia COVID-19 en niños/as y adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y desarrollo tópico. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/9705/BEJARANO%20ALCANTARA,%20GLORIA.pdf?sequence=1>. MayoClinic.org. <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/adhd/symptoms-causes/syc-20350889> Consultado el 9 de mayo de 2022
- Bermúdez, C. (2020). Gestión del docente para el fortalecimiento de la lectura comprensiva en la básica secundaria. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(1), 75–97. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1227>
- Burgos, A. y Polanco, A. (2019). Procesos atencionales como predictores cognitivos de la comprensión lectora. *Revista Iberoamericana De Psicología*. 12(2). pp. 93-104. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12209>
- Cárdenas F. R., Herrera B. R. H., Lomas M. L. L., Uribe P. L., Zepeda M. M. (2021) El aprendizaje de la reacción química: el uso de modelos en el laboratorio. *Enseñanza de las ciencias*, 39 (2), 103-122. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3229>

- Cárdenas, J. (2018). Investigación cuantitativa, Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina. <https://bit.ly/3rX5Al6>
- Castro, V. & Vega, J. (2021). La motivación y su relación con el aprendizaje en la asignatura de física de tercero en bachillerato general unificado. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 322–348.
- CEPAL (2020). *Gestión de datos de investigación*. <https://biblioguias.cepal.org/c.php?g=495473&p=4398114>
- Condori, E., Chumpitaz, Hugo., Salazar, P., Torres, M. & Quispe, W. (2021) Procesos Cognitivos y Motivación Académica durante la pandemia del Covid-19. *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. 52. 39-50. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/10/Ed.5239-50-Condori-Araujo-et-al.pdf>
- Cruz, M., Gómez, M., & López, N. (2018). Inteligencia emocional y procesos atencionales ¿una relación posible? Medellín, Colombia: Universidad de San Buenaventura Colombia. http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/5814/3/Inteligencia_Emocional_%20Atencionales_Cruz_2018.pdf
- De Milander, M., Schall, R., Bruin, E. y Smuts, M. (2020). Prevalence of ADHD symptoms and their association with learning-related skills in grade 1 children in South Africa. *South African Journal of Education*, 40(3), 1-7. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1732>
- Dehaene S. (2019) ¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Buenos Aires: XXI Siglo Veintiuno Editores, 1ª. ed.
- Escanero, F., Galindo, F., Guerra, M., Lasala, P. y Soria, M. (2017). *Estudio sobre el aprendizaje a partir de varias experiencias realizadas en facultades de medicina y derecho*. España: Lefis. <https://bit.ly/3mnnKxn>
- Espinoza Ibarra, H. J. ., Carrillo Cotillo de Aguilar, L. J., Valentin Alvarez, G. G. ., Ramos Suyo, J. A., & Acero Coaquira, L. M. (2021). Estrategias pedagógicas para desarrollar aprendizajes significativos y mejorar las actitudes hacia la

matemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(21), 1375–1387.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.282>

Flores, A. (2021). Capacidad de atención y logros de aprendizaje en estudiantes del III ciclo, 2021. Perú: UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/72749>

Flores, J., Caqueo, A., Lopez, V. & Acevedo, D. (2022). Symptomatology of attention déficit, hyperactivity and defiant behavior as predictors of academic achievement. *BMC Psychiatry*, 22(61).
<https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-022-03714-8>

Fonseca, T., Salcedo, L., y Rocha, D. (2018). Estilos, estrategias de aprendizaje, relación desempeño académico, resultados pruebas saber 11° en ciencias naturales, Colombia. *Revistas Espacios*. 39(10). pp. 9-18.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p09.pdf>

García, G., & Acuña, K. (2022). Estrategias de evaluación del proceso de aprendizaje de estudiantes durante la nueva normalidad. *Revista Innova Educación*, 4(3), 102–114. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.006>

González González, M. E., & Oseda Gago, D. (2021). Motivación en las estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad particular, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5153-5167.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.682

Gonzalez, J. (2022). Neuroeducación: aportes al aprendizaje de la lectura en Educación Primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(30), 29–44.
<https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.2518>

Granados Ramos, D. E., Figueroa Rodríguez, S., López Sánchez, J. D. ., & Pérez Figueroa , L. M. (2022). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades. *Psicoespacios*, 16(28), 1–12.
<https://doi.org/10.25057/21452776.1459>

Guirado Ariza, Ana María, Gimenez Perez, Yanina, & Mazzitelli Lanzzone, Claudia. (2022). La enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento científico desde la

perspectiva de futuros profesores de Ciencias Naturales. *Educación*, 31(60), 197-214. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202201.009>

Hernández Sánchez, I. B., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez Borbarán, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 242-255. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35911>

Jaime Zamudio, K. I., López Álvarez, I. de J., & Agrela Rodrigues, F. de A. (2022). Proceso de memoria, toma de decisiones y atención. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 2911-2923. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2061

Jerónimo-Arango, L. C., Yaniz-Álvarez-de-Eulate, C., & Carcamo-vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec>

Kaur, G., Juyal, R., Shikha, D., Semwal, J., Tripathi, S. & Bhattacharya, S. (2022). Attention déficit hyperactivity disorder and associated learning difficulties among primary school children in district Dehradun, Uttarakhand, India. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(98), 1-6. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9093659/pdf/JEHP-11-98.pdf>

Loor, J. (2020). Problemas de atención en el aprendizaje significativo de niños de segundo grado de una institución educativa – Durán, 2020. Perú: UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49421>

López, R., Lalangui, J., Maldonado, V., & Palmero Urquiza, D. (2019). VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO. Ecuador. file:///C:/Users/rosa_/Downloads/1197-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2406-2-10-20190322.pdf

Maldonado-Sánchez, Milagros, Aguinaga-Villegas, Dante, Nieto-Gamboa, José, Fonseca-Arellano, Félix, Shardin-Flores, Linda, & Cadenillas-Albornoz, Violeta. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>

- Mamani-Cori, V., Padilla, T., Cervantes, S., Caballero, L., & Sucari, W. (2021). Estrategias y recursos didácticos empleados en la enseñanza/aprendizaje virtual en estudiantes universitarios en el contexto de la Covid-19. *Revista Innova Educación*, 4(1), 78–91. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.006>
- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Manrique, María Soledad. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Mata, L. (2019). Diseños de investigaciones con enfoque cuantitativo de tipo no experimental. *Investigalia*. <https://bit.ly/3oFDgYy>
- MINSA (2020). Más de cinco mil menores con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDHA) recibieron servicios de la salud integral. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/208627-mas-de-cinco-mil-menores-con-trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-tdah-recibieron-servicios-de-salud-integral>
- Quemé Oroxom, H. J. (2022). Estrategias didácticas en la enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19. *Actualidades Investigativas En Educación*, 22(3), 1–35. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.48738>
- Romero Rodrigo, M., Peirats Chacón, J., & San Martín Alonso, Ángel . (2022). Estrategias de aprendizaje según ramas de conocimiento en estudiantes universitarios en modalidad online. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 147–168. <https://doi.org/10.6018/educatio.471651>
- Roys, J. y Pérez, Á. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros. *REID*, (19), 145-166.
- Rozemblum, A., Silva, C., y Kessler, M. (2019). Implementación de un Sistema de e-Learning para Cursos de Aprendizaje en Línea. *Argos*, 36(74), 112-116.

- Rusca-Jordán F, Cortez-Vergara C. (2022) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. Revista de Neuro-Psiquiatria;83(3):148-56. Available from: <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RNP/article/view/3794>
- Sanchez, E. (2022). Estrategias didácticas y la virtualidad en estudiantes de educación primaria . Revista Científica Episteme Y Tekne, 1(1), e288. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1.288>
- Sanchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de términos de investigación científica, tecnológica y humanística. Perú: URP. <https://bit.ly/3d9CxcP>
- Sánchez, I. y Suárez, J.M. (2019). Métodos de enseñanza, compromiso y metas del profesorado en modalidad b-learning. Aula Abierta, 48(3), 311-320. doi: 10.17811/rifie.48.3.2019.311-320
- Santa Maria, H., Fuster, D., Ocaña, Y., Guillén, P. y Ochoa, F. (2021). Cognitive processes and creative lateral thinking in students of the naval school Perú. NeuroQuantology, 19(5), 10-17. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85108095456&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Cognitive+processes+and+creative+lateral+thinking+in+students+of+the+naval+school+of+Peru&sid=97ea6cb8909eaafd656c396d47b854b6&sot=b&sdt=b&sl=104&s=TITLE-ABS-KEY%28Cognitive+processes+and+creative+lateral+thinking+in+students+of+the+naval+school+of+Peru%29&relpos=0&citeCnt=2&searchTerm=>
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. The Lancet Psychiatry, 5(2), 175-186. [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30167-0](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30167-0)
- Sulkes, S. B. (2020). Manual MSD. Obtenido de Versión para profesionales: https://www.msdmanuals.com/es/professional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/trastorno-por-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-hiperactividad-tda-tdah#v38407988_es

- UNESCO (2020). Aprendiendo en casa: educación a distancia para todos.
<https://es.unesco.org/news/aprendiendo-casa-educacion-distancia-todos>
- Vásquez Córdova A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159-170.
<https://doi.org/10.5209/rced.68203>
- Velandia Vivas, F. A., Ochoa Sana, M., González, C. A., Paternina, J. L., & Ochoa, N. E. (2021). Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería durante la COVID-19. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 9(2), e5/1 – 16. <https://doi.org/10.22209/rhs.v9n2a05>
- Villarraig, L. y Muiños, M. (2017-2018). LA ATENCIÓN: PRINCIPALES RASGOS, TIPOS Y ESTUDIO. UNIVERSITAT JAUME I. España.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/177765/TFG_2018_VillarraigClaramonte_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Waltz-Schelini, P., Tiziotto-Deffendi, L., Akemi-Ujie, M., Boruchovitch, E., & Rabello-Lovosi-De-Freitas, M.F. (2016). Avaliação do monitoramento metacognitivo: Análise da produção científica. *Avaliação Psicológica*, 15, 57-65.
<https://bit.ly/3IVjzDn>
- Whitely, M., Lester, L., Phillimore, J., & Robinson, S. (2017). Influence of birth month on the probability of Western Australian children being treated for ADHD. *MJA*, 206 (2), 85. <http://dx.doi.org/10.5694/mja16.00398>
- Whitely, M., Raven, M., Timimi, S., Jureidini, J., Phillimore, J., Leo, J., Moncrieff, J., & Landman, P. (2018). Attention deficit hyperactivity disorder late birthdate effect common in both high and low prescribing international jurisdictions: systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60, 380-391.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12991>
- Yuchi, W., Brauer, M., Czekajlo, A., Davies, H., Davis, Z., Guhn, M., Jarvis, I., Jerrett, M., Nesbitt, N., Oberlander, T., Sbihi, H., Su, J. y Van des Boch, M. (2022). Neighborhood environmental exposures and incidence of attention

déficit/ hyperactivity disorder: A population-based cohort study. *Enviromental International*. 161 (2022), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.11.031>

Zumbach, J., Rammerstorfer, L., & Deibl, I. (2020). Cognitive and metacognitive support in learning with a serious game about demographic change. *Computers in Human Behavior*, 103, 120-129. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.026>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Atención y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLE I: ATENCIÓN
PG: ¿Existe relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022?	Determinar la relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022.	Existe relación entre la atención y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.	DIMENSIONES: D1: Atención Selectiva D2: Atención Sostenida D3: Atención Dividida
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICOS	VARIABLE II: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
PE1: ¿Existe relación entre la atención y las estrategias de adquisición de la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022?	Determinar la relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.	Existe relación entre la atención y las estrategias de adquisición a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.	D1: Adquisición de la información D2: Codificación de la información D3: Recuperación de la información
PE2: ¿Existe relación entre la atención y las estrategias de codificación de la	Determinar la relación entre la atención y las estrategias de codificación a la	Existe relación entre la atención y las estrategias de codificación a la	D4: Apoyo de la información

información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022?

información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

POBLACIÓN

PE3: ¿Existe relación entre la atención y las estrategias de recuperación de la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022?

Determinar la relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

Existe relación entre la atención y las estrategias de recuperación a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

577 estudiantes de secundaria de una institución educativa de la Ugel 01.

MUESTRA

PE4: ¿Existe relación entre la atención y las estrategias de apoyo de la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022?

Determinar la relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

Existe relación entre la atención y las estrategias de apoyo a la información en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima – 2022.

232 estudiantes, los cuales serán tomados de manera aleatoria dentro de las 20 secciones de secundaria de la institución educativa.

Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

Tabla

Matriz de Operacionalización de la variable atención

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
Atención	Cruz et al. (2018) manifestaron que James en 1980 consideró que es la referencia del proceso cognitivo que integra la percepción de elementos externos, enfocándose en uno solo o varios en simultáneo, en la que se centre también la carencia del desvío hacia otros estímulos externos.	La atención será evaluada por medio de sus tres dimensiones.	Atención Selectiva	La percepción de las diferencias a partir de la atención y la comprensión de la información	Ordinal
			Atención Sostenida	Memoria sobre lo que se realiza y el control de la inhibición	
			Atención Dividida	Velocidad de percepción	

Fuente: Elaboración Propia

Tabla

Matriz de Operacionalización de la variable estrategias de aprendizaje

Variable	Definición	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
	Conceptual	Operacional			
Estrategias de aprendizaje	Escanero (2017) manifestó que Buron considera a las estrategias en el sentido a que no solo significa la adquisición de información o conocimientos, sino que también se vincula a la a la búsqueda de las vías que nos guían a la resolución de problemas; la selección de datos, ordenamiento de los mismos, etc.	Las estrategias de aprendizaje serán evaluada por medio de sus cuatro dimensiones.	Adquisición de la información	Selección, síntesis y transmisión de información	Ordinal
			Codificación de la información	Elaboración profunda y parcial de la información, organizar y conectar los conocimientos	
			Recuperación de la información	Generación y búsqueda de respuestas recuperándola de la memoria	
			Apoyo de la información	Elevar el rendimiento con automotivación, resolución de conflictos y buenas emociones.	

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 3. Validación de instrumentos de recolección de datos

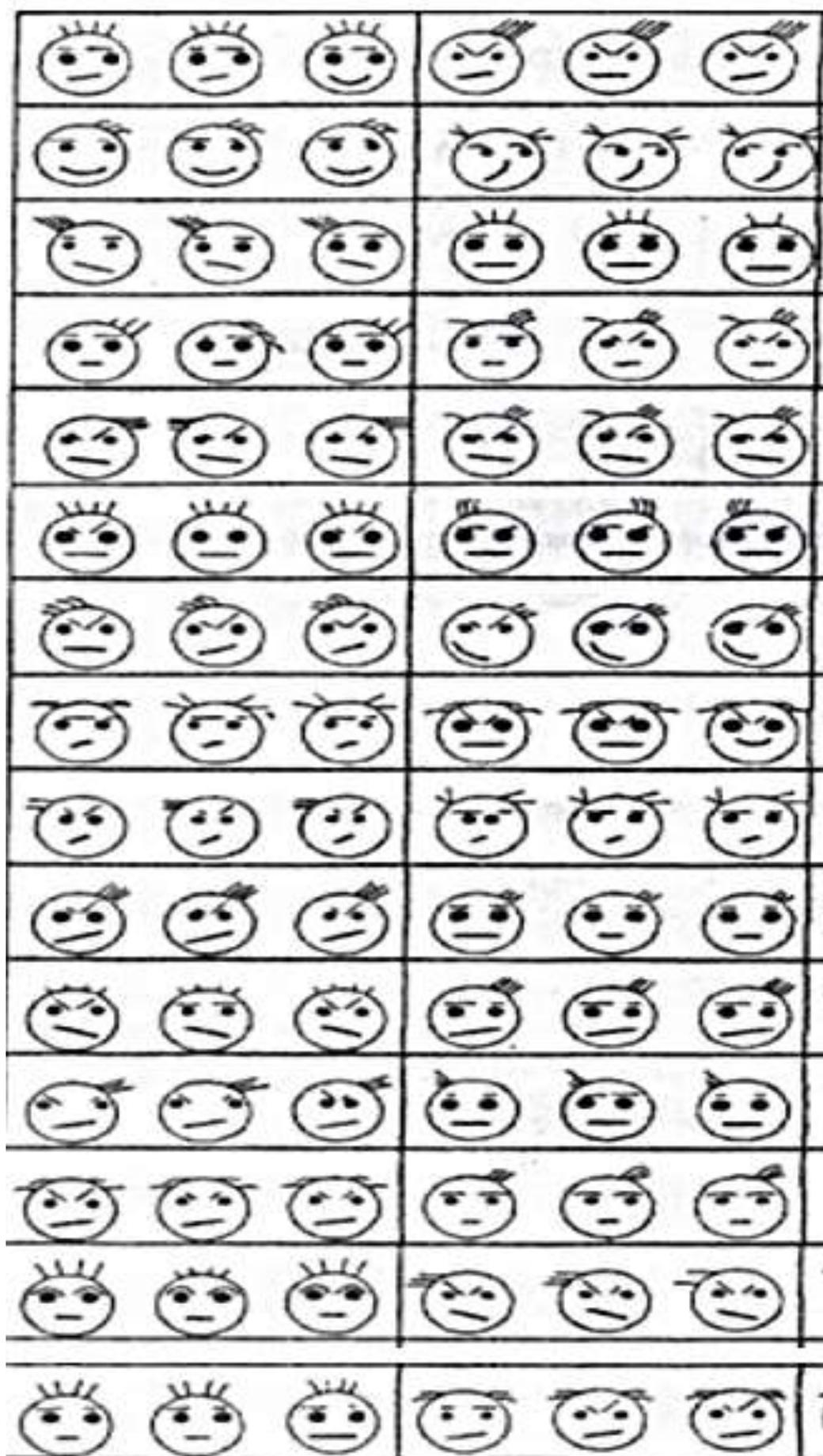
INSTRUMENTO TEST DE PERCEPCIÓN DE DIFERENCIA DE CARAS

El instrumento usado para medir la variable independiente, el test de Percepción de diferencias-CARAS, fue creado por L. Thurstone y Yela para medir la aptitud de percibir con rapidez y de manera correcta las semejanzas y diferencias en patrones parcialmente ordenados. Es adaptado en el Perú, en el 2004 por Delgado y colaboradores, siendo este aplicado a un total de 1533 estudiantes de instituciones estatales y particulares de Lima metropolitana comprobando su aplicabilidad. Para el análisis de la confiabilidad se utilizó el método de consistencia interna obteniéndose un coeficiente de confiabilidad de 0.94 (Delgado, 2004). Posteriormente ha sido usado en diversas investigaciones peruanas, siendo una de las últimas, por el investigador Nadia Rojas en el 2021.

FICHA
TÉCNICA



Nombre:	CARAS-R. <i>Test de Percepción de Diferencias – Revisado.</i>
Autores:	L. L. Thurstone y M. Yela.
Procedencia:	TEA Ediciones.
Aplicación:	Individual y colectiva.
Ámbito de aplicación:	De 1.º de Educación Primaria (6 a 7 años) a 2.º de Bachillerato (17 a 18 años).
Duración:	3 minutos.
Finalidad:	Evaluación de la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados.
Baremación:	Baremos en percentiles y eneatisos por curso escolar, desde 1.º de Educación Primaria a Bachillerato para la muestra española y desde 1.º a 7.º de Educación Primaria para la muestra argentina.
Material:	Manual y ejemplar autocorregible.





ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ACRA (Román & Gallegos)

INSTRUCCIONES

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes..., es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las hayas utilizado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje:

- A. NUNCA O CASI NUNCA
- B. ALGUNAS VECES
- C. BASTANTES VECES
- D. SIEMPRE O CASI SIEMPRE

EJEMPLO

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material de aprender.....A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategias BASTANTES VECES y por eso contesta la alternativa C.

A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
-----------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------------------

N°	ITEM	A	B	C	D
DIMENSIÓN 1					
01	Antes de comenzar a estudiar leo el índice o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender				
02	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto				
03	Al comenzar a estudiar una lección, primero leo todo por encima				
04	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo duda de su significado				
05	En los libros o apuntes u otros materiales a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me aparecen más importantes.				
06	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				
07	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje				
08	Empleo los subrayados para facilitar la memorización				
09	Para describir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				
10	Anota palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de los libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte				
11	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12	Cuando el contenido es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio				
13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio				
14	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.				
15	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante				
16	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado				
17	Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído por los profesores				
18	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo o reproducirlo sin el libro				

19 Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. Hechos al estudiar un tema

20 Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después repaso para aprenderla mejor

DIMENSIÓN 2

1 Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre Ideas fundamentales.

2 Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.

3 Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.

4 Busca la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.

5 Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema

6 Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos

7 Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.

8 Discuto comparo con compañeros los trabajos esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado

9 Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información

10 Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.

11 Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporcionan el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social

12 Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente

13 Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.

14 Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v.gr.: "los riñones funcionan como un filtro").

15 Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo

16 Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.

- 17 Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.
- 18 Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio
- 19 Me intereso por la aplicación que quedan tener Los temas de estudio a los campos laborales que conozco
- 20 Suelo anotar en los márgenes de lo que es estudiando (o en la hoja aparte) sugerencias las aplicaciones prácticas que tiene lo leído.
- 21 Durante las explicaciones de los profesor suelo hacerme preguntas sobre el tema.
- 22 Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar el material que voy a estudiar
- 23 Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que inter responder.
- 24 Suelo tomar nota de las ideas del autor en márgenes del texto que estoy estudiando en un hoja aparte, pero con mis propias palabras
- 25 Procuero aprender los temas con mis propia palabras en vez de memorizarlos al pie de letra.
- 26 Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hoja aparte.
- 27 Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.
- 28 Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.
- 29 Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios
- 30 Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.
- 31 Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
- 32 Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.
- 33 Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.
- 34 Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.
- 35 Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico causa - efecto, semejanzas diferencias, problema - solución, etc.
- 36 Cuando el tema objeto de estudio presenta a información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal)

- 37 Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.
- 38 Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.
- 39 Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos.
- 40 Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.
- 41 Dedico un tiempo de estudio a memorizar sobre todo los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos en V etc. es decir lo esencial de cada tema o lección
- 42 Para fijar los datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como "acrósticos", "acrónimos" o siglas)
- 43 Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos. autores y obras de la generación del 98, etc.)
- 44 A fin de memorizar conjuntos de datos empleo la nemotecnia de los "loci" es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido
- 45 Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar

DIMENSIÓN 3

- 1 Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado
- 2 Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletitas, look palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.
- 3 Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos. imágenes. información durante el aprendizaje
- 4 Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes esquemas. secuencias diagramas mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar
- 5 Para cuestiones importantes que me es difícil recordar busco datos secundarios, accidentales o del contexto con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante
- 6 Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios, anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.

- 7 Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir "conjuntos temáticos") que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.
- 8 Ponerme en situación mental afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.
- 9 A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, negocios o trabajos
- 10 Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.
- 11 Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
- 12 Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.
- 13 A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.
- 14 Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema voy anotando las ideas que se me ocurren luego las ordeno finalmente las redacto.
- 15 Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.
- 16 Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.
- 17 Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.
- 18 Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.

DIMENSIÓN 4

- 1 He reflexionado sobre la función que tiene aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...)
- 2 He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.
- 3 Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o

gráficos, imágenes mentales. metáforas. autpreguntas
paráfrasis)

- 4 He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas secuencias. diagramas mapas conceptuales, matrices.
- 5 He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotécnicas, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.
- 6 Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.
- 7 Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...)
- 8 Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.
- 9 En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a "recordar mejor lo aprendido.
- 10 Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender
- 11 Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.
- 12 Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tarea
- 13 Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
- 14 A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de aprendizaje que he preparado me funcionan es decir si son eficaces
- 15 Al final de un examen valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para información han sido validas
- 16 Cuando compruebo que les estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas
- 17 Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido
- 18 Pongo en juego los recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.
- 19 Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.

- 20 Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
- 21 Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas
- 22 Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.
- 23 Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio
- 24 Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado
- 25 En el trabajo, me estimula inter cambiar opiniones treme compañeros acciones o familiares sobre los temas que estoy estudiando
- 26 Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.
- 27 Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.
- 28 Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.
- 29 Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares
- 30 Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
- 31 Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más para ser más experto
- 32 Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.
- 33 Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios
- 34 Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.
- 35 Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el déficit de atención

Nº	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	M	M	D	A	M	M	D	A	M	
	TEST DE CARAS – R THURSTONE & YALE	D			A				M				A	
1	ITEM 1			X				X					X	
2	ITEM 2			X				X					X	
3	ITEM 3			X				X					X	
4	ITEM 4			X				X					X	
5	ITEM 5			X				X					X	
6	ITEM 6			X				X					X	
7	ITEM 7			X				X					X	
8	ITEM 8			X				X					X	
9	ITEM 9			X				X					X	
10	ITEM 10			X				X					X	
11	ITEM 11			X				X					X	
12	ITEM 12			X				X					X	
13	ITEM 13			X				X					X	
14	ITEM 14			X				X					X	
15	ITEM 15			X				X					X	
16	ITEM 16			X				X					X	
17	ITEM 17			X				X					X	
18	ITEM 18			X				X					X	
19	ITEM 19			X				X					X	
20	ITEM 20			X				X					X	
21	ITEM 21			X				X					X	
22	ITEM 22			X				X					X	
23	ITEM 23			X				X					X	
24	ITEM 24			X				X					X	
25	ITEM 25			X				X					X	
26	ITEM 26			X				X					X	
27	ITEM 27			X				X					X	
28	ITEM 28			X				X					X	
29	ITEM 29			X				X					X	
30	ITEM 30			X				X					X	
31	ITEM 31			X				X					X	
32	ITEM 32			X				X					X	
33	ITEM 33			X				X					X	
34	ITEM 34			X				X					X	
35	ITEM 35			X				X					X	
36	ITEM 36			X				X					X	
37	ITEM 37			X				X					X	
38	ITEM 38			X				X					X	
39	ITEM 39			X				X					X	
40	ITEM 40			X				X					X	
41	ITEM 41			X				X					X	
42	ITEM 42			X				X					X	
43	ITEM 43			X				X					X	
44	ITEM 44			X				X					X	
45	ITEM 45			X				X					X	
46	ITEM 46			X				X					X	
47	ITEM 47			X				X					X	
48	ITEM 48			X				X					X	
49	ITEM 49			X				X					X	
50	ITEM 50			X				X					X	
51	ITEM 51			X				X					X	
52	ITEM 52			X				X					X	
53	ITEM 53			X				X					X	
54	ITEM 54			X				X					X	



55	ITEM 55				X			X			X
56	ITEM 56				X			X			X
57	ITEM 57				X			X			X
58	ITEM 58				X			X			X
59	ITEM 59				X			X			X
60	ITEM 60				X			X			X

Observaciones: Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador Mg. Ayrton Cesar Zegarra Chacon DNI: 70081179

Especialidad del validador: Magister en Psicología Educativa

16 de Octubre del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.
Especialidad



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el déficit de atención

Nº	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	M	M	D	A	M	M	D	A	M	
	TEST DE CARAS – R THURSTONE & YALE													
1	ITEM 1			X				X					X	
2	ITEM 2			X				X					X	
3	ITEM 3			X				X					X	
4	ITEM 4			X				X					X	
5	ITEM 5			X				X					X	
6	ITEM 6			X				X					X	
7	ITEM 7			X				X					X	
8	ITEM 8			X				X					X	
9	ITEM 9			X				X					X	
10	ITEM 10			X				X					X	
11	ITEM 11			X				X					X	
12	ITEM 12			X				X					X	
13	ITEM 13			X				X					X	
14	ITEM 14			X				X					X	
15	ITEM 15			X				X					X	
16	ITEM 16			X				X					X	
17	ITEM 17			X				X					X	
18	ITEM 18			X				X					X	
19	ITEM 19			X				X					X	
20	ITEM 20			X				X					X	
21	ITEM 21			X				X					X	
22	ITEM 22			X				X					X	
23	ITEM 23			X				X					X	
24	ITEM 24			X				X					X	
25	ITEM 25			X				X					X	
26	ITEM 26			X				X					X	
27	ITEM 27			X				X					X	
28	ITEM 28			X				X					X	
29	ITEM 29			X				X					X	
30	ITEM 30			X				X					X	
31	ITEM 31			X				X					X	
32	ITEM 32			X				X					X	
33	ITEM 33			X				X					X	
34	ITEM 34			X				X					X	
35	ITEM 35			X				X					X	
36	ITEM 36			X				X					X	
37	ITEM 37			X				X					X	
38	ITEM 38			X				X					X	
39	ITEM 39			X				X					X	
40	ITEM 40			X				X					X	
41	ITEM 41			X				X					X	
42	ITEM 42			X				X					X	
43	ITEM 43			X				X					X	
44	ITEM 44			X				X					X	
45	ITEM 45			X				X					X	
46	ITEM 46			X				X					X	
47	ITEM 47			X				X					X	
48	ITEM 48			X				X					X	
49	ITEM 49			X				X					X	
50	ITEM 50			X				X					X	
51	ITEM 51			X				X					X	
52	ITEM 52			X				X					X	
53	ITEM 53			X				X					X	
54	ITEM 54			X				X					X	



Certificado de validez de contenido del instrumento Cuestionario ACRA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹			Relevancia ²			Claridad ³			Sugerencias
		M D	D	A	M A	D	A	M D	D	A	
DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN											
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender			X			X			X	
2	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto			X			X			X	
3	Al comenzar a estudiar una lección, primero leo todo por encima			X			X			X	
4	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo duda de su significado			X			X			X	
5	En los libros o apuntes u otros materiales a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me aparecen más importantes.			X			X			X	
6	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.			X			X			X	
7	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje			X			X			X	
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización			X			X			X	
9	Para describir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.			X			X			X	
10	Anota palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de los libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte			X			X			X	
11	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.			X			X			X	
12	Cuando el contenido es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio			X			X			X	
13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio			X			X			X	
14	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X			X			X	
15	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante			X			X			X	
16	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mi mismo apartado por apartado			X			X			X	
17	Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído por los profesores			X			X			X	
18	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo o reproducirlo sin el libro			X			X			X	
19	Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. Hechos al estudiar un tema			X			X			X	
20	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después repaso para aprenderla mejor			X			X			X	
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN											
1	Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.			X			X			X	
2	Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.			X			X			X	
3	Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.			X			X			X	
4	Busca la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.			X			X			X	
5	Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema			X			X			X	



6	Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos				X				X				X
7	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				X				X				X
8	Discuto comparo con compañeros los trabajos esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado				X				X				X
9	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información				X				X				X
10	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.				X				X				X
11	Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporcionan el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social				X				X				X
12	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente				X				X				X
13	Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.				X				X				X
14	Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v.gr.: "los niños funcionan como un filtro").				X				X				X
15	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo				X				X				X
16	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.				X				X				X
17	Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.				X				X				X
18	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio				X				X				X
19	Me intereso por la aplicación que quedan tener Los temas de estudio a los campos laborales que conozco				X				X				X
21	Suelo anotar en los márgenes de lo que es estudiando (o en la hoja aparte) sugerencias las aplicaciones prácticas que tiene lo leído.				X				X				X
22	D urante las explicaciones de los profesor suelo hacerme preguntas sobre el tema.				X				X				X
23	Antes de la primera lectura, me plant preguntas cuyas respuestas espero encontrar el material que voy a estudiar				X				X				X
24	Cuando estudio, me voy haciendo pregunt sugendas por el tema, a las que inter responder.				X				X				X
25	Suelo tomar nola de las ideas del autor en márgenes del texto que estoy estudiando en un hoja aparte, pero con mis propias palabras				X				X				X
26	Procuro aprender los temas con mis propia palabras en vez de memorizarios al pie de letra.				X				X				X
27	Hago anotaciones críticas a los libros y articulo que leo, bien en los márgenes, bien en hoja aparte.				X				X				X
28	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo los datos, hechos o casos particulares qu -contiene el texto.				X				X				X
29	Deduzco conclusiones a partir de la informacion que contiene el tema que estoy estudiando.				X				X				X
30	Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos segun criterios propios				X				X				X
31	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.				X				X				X
32	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				X				X				X
33	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				X				X				X
34	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				X				X				X
35	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.				X				X				X



Certificado de validez de contenido del instrumento Cuestionario ACRA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M D	D	A	M A	M D	D	A	M A	M D	D	A	M A	
DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN														
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender				X				X				X	
2	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto				X				X				X	
3	Al comenzar a estudiar una lección, primero leo todo por encima				X				X				X	
4	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo duda de su significado				X				X				X	
5	En los libros o apuntes u otros materiales a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me aparecen más importantes.				X				X				X	
6	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				X				X				X	
7	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje				X				X				X	
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización				X				X				X	
9	Para describir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				X				X				X	
10	Anota palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de los libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte				X				X				X	
11	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				X				X				X	
12	Cuando el contenido es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio				X				X				X	
13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio				X				X				X	
14	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.				X				X				X	
15	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante				X				X				X	
16	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mi mismo apartado por apartado				X				X				X	
17	Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído por los profesores				X				X				X	
18	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo o reproducirlo sin el libro				X				X				X	
19	Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. Hechos al estudiar un tema				X				X				X	
20	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después repaso para aprenderla mejor				X				X				X	
					X				X				X	
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN														
1	Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				X				X				X	
2	Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.				X				X				X	
3	Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				X				X				X	
4	Busca la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				X				X				X	
5	Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema				X				X				X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Presenta suficiencia_____ Si presenta suficiencia_____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [✓] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Manuel Julio Salazar Sanchez

DNI: 22484239

Especialidad del validador: Maestro y especialista en Gestión Pública de la Salud y Psicología Clínica

26 de octubre del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Lc. MANUEL JULIO SALAZAR SANCHEZ
PSICÓLOGO
C.P.S.P. 4066



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide el déficit de atención

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	M	M	D	A	M	M	D	A	M	
	TEST DE CARAS – R THURSTONE & YALE													
1	ITEM 1			X				X					X	
2	ITEM 2			X				X					X	
3	ITEM 3			X				X					X	
4	ITEM 4			X				X					X	
5	ITEM 5			X				X					X	
6	ITEM 6			X				X					X	
7	ITEM 7			X				X					X	
8	ITEM 8			X				X					X	
9	ITEM 9			X				X					X	
10	ITEM 10			X				X					X	
11	ITEM 11			X				X					X	
12	ITEM 12			X				X					X	
13	ITEM 13			X				X					X	
14	ITEM 14			X				X					X	
15	ITEM 15			X				X					X	
16	ITEM 16			X				X					X	
17	ITEM 17			X				X					X	
18	ITEM 18			X				X					X	
19	ITEM 19			X				X					X	
20	ITEM 20			X				X					X	
21	ITEM 21			X				X					X	
22	ITEM 22			X				X					X	
23	ITEM 23			X				X					X	
24	ITEM 24			X				X					X	
25	ITEM 25			X				X					X	
26	ITEM 26			X				X					X	
27	ITEM 27			X				X					X	
28	ITEM 28			X				X					X	
29	ITEM 29			X				X					X	
30	ITEM 30			X				X					X	
31	ITEM 31			X				X					X	
32	ITEM 32			X				X					X	
33	ITEM 33			X				X					X	
34	ITEM 34			X				X					X	
35	ITEM 35			X				X					X	
36	ITEM 36			X				X					X	
37	ITEM 37			X				X					X	
38	ITEM 38			X				X					X	
39	ITEM 39			X				X					X	
40	ITEM 40			X				X					X	
41	ITEM 41			X				X					X	
42	ITEM 42			X				X					X	
43	ITEM 43			X				X					X	
44	ITEM 44			X				X					X	
45	ITEM 45			X				X					X	
46	ITEM 46			X				X					X	
47	ITEM 47			X				X					X	
48	ITEM 48			X				X					X	
49	ITEM 49			X				X					X	
50	ITEM 50			X				X					X	
51	ITEM 51			X				X					X	
52	ITEM 52			X				X					X	
53	ITEM 53			X				X					X	
54	ITEM 54			X				X					X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Presenta suficiencia_____ Si presenta suficiencia_____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [✓] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Manuel Julio Salazar Sanchez

DNI: 22484239

Especialidad del validador: Maestro y especialista en Gestión Pública de la Salud y Psicología Clínica

26 de octubre del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Lc. MANUEL JULIO SALAZAR SANCHEZ
PSICÓLOGO
C.P.S.P. 4066



Certificado de validez de contenido del instrumento Cuestionario ACRA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹			Relevancia ²			Claridad ³			Sugerencias
		M D	D	A	M A	D	A	M D	D	A	
DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN											
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender			X			X			X	
2	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto			X			X			X	
3	Al comenzar a estudiar una lección, primero leo todo por encima			X			X			X	
4	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo duda de su significado			X			X			X	
5	En los libros o apuntes u otros materiales a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me aparecen más importantes.			X			X			X	
6	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.			X			X			X	
7	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje			X			X			X	
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización			X			X			X	
9	Para describir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.			X			X			X	
10	Anota palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de los libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte			X			X			X	
11	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.			X			X			X	
12	Cuando el contenido es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio			X			X			X	
13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio			X			X			X	
14	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.			X			X			X	
15	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante			X			X			X	
16	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado			X			X			X	
17	Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído por los profesores			X			X			X	
18	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo o reproducirlo sin el libro			X			X			X	
19	Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. Hechos al estudiar un tema			X			X			X	
20	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después repaso para aprenderla mejor			X			X			X	
				X			X			X	
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN											
1	Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.			X			X			X	
2	Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.			X			X			X	
3	Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.			X			X			X	
4	Busca la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.			X			X			X	
5	Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema			X			X			X	



6	Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos				X					X					X
7	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				X					X					X
8	Discuto comparo con compañeros los trabajos esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado				X					X					X
9	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información				X					X					X
10	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.				X					X					X
11	Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporcionan el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social				X					X					X
12	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente				X					X					X
13	Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.				X					X					X
14	Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v.gr.: "los niños funcionan como un filtro").				X					X					X
15	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo				X					X					X
16	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.				X					X					X
17	Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.				X					X					X
18	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio				X					X					X
19	Me intereso por la aplicación que quedan tener Los temas de estudio a los campos laborales que conozco				X					X					X
21	Suelo anotar en los márgenes de lo que es estudiando (o en la hoja aparte) sugerencias las aplicaciones prácticas que tiene lo leído.				X					X					X
22	D urante las explicaciones de los profesor suelo hacerme preguntas sobre el tema.				X					X					X
23	Antes de la primera lectura, me plant preguntas cuyas respuestas espero encontrar el material que voy a estudiar				X					X					X
24	Cuando estudio, me voy haciendo pregunt sugentas por el tema, a las que inter responder.				X					X					X
25	Suelo tomar nola de las ideas del autor en márgenes del texto que estoy estudiando en un hoja aparte, pero con mis propias palabras				X					X					X
26	Procuro aprender los temas con mis propia palabras en vez de memorizarios al pie de letra.				X					X					X
27	Hago anotaciones críticas a los libros y articul que leo, bien en los márgenes, bien en hoja aparte.				X					X					X
28	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo los datos, hechos o casos particulares qu -contiene el texto.				X					X					X
29	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				X					X					X
30	Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos segun criterios propios				X					X					X
31	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.				X					X					X
32	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				X					X					X
33	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				X					X					X
34	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				X					X					X
35	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.				X					X					X



12	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				X				X					X
13	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.				X				X					X
14	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema voy anotando las ideas. Qué se me ocurren luego las ordeno finalmente las redacto.				X				X					X
15	Al realizar un ejercicio o examen me preocupó de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				X				X					X
16	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				X				X					X
17	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				X				X					X
18	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.				X				X					X
	DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO				X				X					X
1	He reflexionado sobre la función que tiene aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...)				X				X					X
2	He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotécnicas.				X				X					X
3	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis)				X				X					X
4	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.				X				X					X
5	He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotécnicas, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.				X				X					X
6	Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.				X				X					X
7	Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...)				X				X					X
8	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.				X				X					X
9	En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a "recordar mejor lo aprendido.				X				X					X
10	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender				X				X					X
11	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.				X				X					X
12	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tarea				X				X					X
13	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.				X				X					X
14	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de aprendizaje que he preparado me funcionan es decir si son eficaces				X				X					X
15	Al final de un examen valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para información han sido validas				X				X					X
16	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas				X				X					X

Registro de validadores en la SUNEDU

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
ZEGARRA CHACON, AYRTON CESAR DNI 70081179	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 22/11/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 19/03/2012 Fecha egreso: 11/08/2017	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
ZEGARRA CHACON, AYRTON CESAR DNI 70081179	LICENCIADO EN EDUCACIÓN ÁREA PRINCIPAL: EDUCACIÓN FISICA ÁREA SECUNDARIA: EDUCACIÓN FISICA EN POBLACIONES ESPECIALES Fecha de diploma: 18/12/19 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU
ZEGARRA CHACON, AYRTON CESAR DNI 70081179	MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 02/09/2019 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
RAMIREZ ASCONA, GINA PATRICIA DNI 43382378	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 24/03/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
RAMIREZ ASCONA, GINA PATRICIA DNI 43382378	BACHILLER EN CONTABILIDAD Fecha de diploma: 16/03/17 Modalidad de estudios: A DISTANCIA Fecha matrícula: 03/04/2013 Fecha egreso: 21/08/2016	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL PERU
RAMIREZ ASCONA, GINA PATRICIA DNI 43382378	MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Fecha de diploma: 17/01/22 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 07/09/2019 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU

Anexo 4. Análisis de fiabilidad

Variable 1: Atención																														
n°	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28		
1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1		
2	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0		
3	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1		
4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1		
5	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	
6	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1		
7	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	
8	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1		
9	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1		
10	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	
11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
12	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
13	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1		
14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
15	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	
17	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	
18	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1		
19	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
21	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
22	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
23	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	
24	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	
25	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	
VARIA NZA	0. 5	0. 5	0. 6	0. 6	0. 6	0. 7	0. 6	0. 7	0. 5	0. 6	0. 6	0. 4	0. 7	0. 5	0. 6	0. 5	0. 7	0. 6	0. 7	0. 6	0. 8	0. 6	0. 5	0. 6	0. 4	0. 6	0. 5	0. 7		
PROM EDIO	0. 4	0. 5	0. 4	0. 4	0. 4	0. 3	0. 4	0. 3	0. 5	0. 4	0. 4	0. 6	0. 3	0. 5	0. 4	0. 5	0. 3	0. 4	0. 3	0. 4	0. 2	0. 4	0. 5	0. 4	0. 6	0. 4	0. 5	0. 3		

Continúa

Variable 1: Atención																																			
n°	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57	I58	I59	I60	S u m a		
1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	19	
2	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	31	
3	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	37	
4	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	47	
5	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	41	
6	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	37	
7	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	53	
8	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	38	
9	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	51	
10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	34	
11	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	
12	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	65	
13	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	43

14	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	25			
15	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	62		
16	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	66		
17	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	47		
18	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	57		
19	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	50		
20	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	72		
21	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	74		
22	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	39		
23	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	72		
24	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	57		
25	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	56		
VARI ANZ A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24		
	1	
PRO MED IO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	
	6	3	5	5	4	3	6	4	6	4	2	7	4	3	6	2	4	5	2	6	4	4	3	4	7	2	4	5	4	2	6	4		

Análisis de fiabilidad del instrumento para medir atención – IBM SPSS

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	25	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	25	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,884	60

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
v1p1	79,40	69,621	-,248	,807
v1p2	79,40	63,832	,111	,854
v1p3	78,65	64,871	,028	,869
v1p4	78,80	65,537	-,022	,880
v1p5	78,95	61,418	,182	,837
v1p6	79,15	60,555	,242	,825
v1p7	79,20	67,642	-,121	,397
v1p8	78,90	67,042	-,091	,792
v1p9	78,90	54,095	,640	,839
v1p10	78,70	67,484	-,112	,395
v1p11	79,20	62,905	,152	,846
v1p12	79,15	63,292	,067	,763
v1p13	79,05	61,945	,190	,738
v1p14	79,35	63,924	,072	,661
v1p15	78,80	61,958	,209	,636
v1p16	79,20	69,747	-,230	,615
v1p17	79,00	57,789	,392	,792
v1p18	78,95	64,155	,096	,757

v1p19	78,50	61,316	,269	,726
v1p20	79,35	64,555	,032	,769
v1p21	79,00	63,579	,072	,761
v1p22	78,95	64,366	,094	,757
v1p23	79,10	58,726	,380	,700
v1p24	79,20	67,116	-,088	,788
v1p25	78,90	65,042	,025	,769
v1p26	78,90	61,568	,264	,728
v1p27	79,05	60,997	,192	,734
v1p28	79,10	59,147	,376	,703
v1p29	79,10	60,937	,234	,728
v1p30	78,85	67,082	-,085	,786
v1p31	79,30	72,642	-,371	,740
v1p32	79,05	66,050	-,027	,778
v1p33	78,90	69,253	-,201	,713
v1p34	79,40	69,621	-,248	,807
v1p35	79,40	63,832	,111	,854
v1p36	78,65	64,871	,028	,869
v1p37	78,80	65,537	-,022	,880
v1p38	78,95	61,418	,182	,837
v1p39	79,40	69,621	-,248	,807
v1p40	79,40	63,832	,111	,854
v1p41	78,65	64,871	,028	,869
v1p42	78,80	65,537	-,022	,880
v1p43	79,00	63,579	,072	,761
v1p44	78,95	64,366	,094	,757
v1p45	79,10	58,726	,380	,700
v1p46	79,20	67,116	-,088	,788
v1p47	78,90	65,042	,025	,769
v1p48	78,90	61,568	,264	,728
v1p49	79,05	60,997	,192	,734
v1p50	79,10	59,147	,376	,703
v1p51	79,05	61,945	,190	,738
v1p52	79,35	63,924	,072	,661
v1p53	78,80	61,958	,209	,636
v1p54	79,40	69,621	-,248	,807
v1p55	79,40	63,832	,111	,854
v1p56	78,65	64,871	,028	,869
v1p57	79,00	63,579	,072	,761
v1p58	78,95	64,366	,094	,757
v1p59	79,10	58,726	,380	,700
v1p60	79,20	67,116	-,088	,788

Variable 2: Estrategias de aprendizaje																									
N°	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25
1	4	3	2	1	4	4	4	1	3	4	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4
2	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4
3	2	3	2	1	3	1	2	2	2	2	4	2	1	1	1	1	2	1	3	3	3	4	1	3	4
4	4	1	4	2	3	3	3	1	1	3	1	2	1	4	1	3	3	1	3	3	3	1	3	4	2
5	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3
6	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	4	2	2	2	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4
7	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	4	4	3	3	3	2	3	3	3
8	3	2	2	1	4	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	3	1	1	4	2	3	2	1	4	1
9	2	3	2	3	3	2	3	4	4	2	2	1	1	1	4	3	1	1	2	1	1	2	1	1	3
10	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	1	1	2	2	1	1	3	2	2	2	1	2	3
11	3	3	4	4	4	3	4	1	4	3	3	4	3	3	2	1	3	3	3	4	4	4	3	3	4
12	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	2	3	1	2	2	2	1	1	2	3
13	3	3	1	1	4	2	3	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	2	3	3	3	2	1	3	2
14	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	4	2	2	1	2	3	3	4	3	3	1	1	2	3
15	3	3	2	2	3	3	3	1	2	2	3	4	2	2	1	2	4	3	3	3	3	3	3	4	3
16	3	3	2	1	4	2	3	1	2	2	4	3	4	2	1	2	3	2	3	4	4	4	2	3	3
17	3	3	2	4	3	2	2	2	2	3	3	4	1	1	2	2	2	1	2	3	3	1	1	2	4
18	3	3	2	3	4	2	2	2	2	4	3	2	2	1	1	2	2	1	3	3	3	1	1	1	2
19	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	4	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	1	4
20	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	1	2	3	2	2	2	1	1	2	1	2	3
21	2	3	1	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	3	3	1	2	2	2	1	2	2	3
22	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4
23	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	1	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	1	2	4	4
24	4	4	2	1	3	3	2	1	4	3	3	4	3	4	1	1	4	4	4	4	4	3	4	4	2
25	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4
VARIANZA	0.4	0.5	0.8	1.1	0.4	0.7	1	1.3	0.9	0.5	0.7	1	1.3	1.5	1.1	1	1.1	1.6	0.6	0.7	0.8	1.3	1.2	1	0.72
PROMEDIO	3	3	2.5	2.3	3.3	2.5	2.7	2.1	2.6	3	2.7	3	2.2	2.3	2	2.4	2.8	2.4	3.1	2.9	3	2.4	2.1	2.7	3.16

Variable 2: Estrategias de aprendizaje																									
N°	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50
1	1	3	2	4	4	4	4	1	4	2	4	4	1	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3
2	3	3	2	3	2	3	4	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3
3	2	3	2	3	3	3	4	2	2	2	3	3	1	1	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
4	1	2	4	1	3	1	2	3	4	3	3	2	1	2	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3
5	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4
6	4	4	3	4	3	2	2	2	3	3	3	4	3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	2	3	3
7	3	4	3	4	3	2	3	2	1	1	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
8	4	3	2	4	1	4	2	4	3	1	4	2	2	1	2	3	4	2	2	4	2	4	1	4	3
9	4	2	2	2	1	3	2	4	2	1	1	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4
10	4	3	2	3	2	2	2	3	2	1	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3
11	1	2	4	4	3	3	4	2	2	1	4	3	4	1	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3
12	4	3	2	1	2	2	3	2	3	1	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	4	3	3	1	3	1	3	2	1	1	4	2	1	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2
14	3	4	2	2	3	2	3	3	1	2	3	2	2	3	4	4	4	2	3	3	1	4	3	2	3
15	2	3	3	3	3	1	3	2	2	3	3	3	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
16	3	4	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	1	3	3	3	3	1	1	2	1	2	1	2	2
17	1	2	1	2	3	1	3	2	2	2	3	1	1	3	3	4	2	2	2	2	2	3	2	2	2
18	3	3	2	1	2	3	3	1	3	2	3	2	3	2	3	4	3	2	2	2	1	2	3	3	3
19	2	3	2	2	3	1	3	2	2	4	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1
20	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	1	3	2	3	4	2	2	4	1	1	2	2	2
21	1	2	1	3	3	3	2	3	2	2	3	3	1	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
22	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	1	4	2	1	2	1	4
23	1	4	3	3	4	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	1	2	3	4	2	2	1	4	3
24	1	4	4	2	4	4	4	1	2	4	4	4	2	4	4	3	3	2	1	3	1	2	1	3	3
25	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	2	1	3	1	2	2	3	2	2
VARIANZA	1.4	0.5	0.8	1.1	0.7	1	0.5	0.8	0.8	1.4	0.5	0.6	1.3	0.7	0.7	0.3	0.7	0.9	0.8	0.9	1	1.3	0.9	0.9	0.6
PROMEDIO	2.6	3.1	2.5	2.7	2.8	2.5	3	2.4	2.4	2.3	3.2	2.7	2.2	2.7	3	3.2	2.8	2.6	2.6	2.9	2.3	2.8	2.5	2.8	2.8

Variable 2: Estrategias de aprendizaje																									
N°	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57	I58	I59	I60	I61	I62	I63	I64	I65	I66	I67	I68	I69	I70	I71	I72	I73	I74	I75
1	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3
2	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3
3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3
4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4
5	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4
6	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3
7	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3
8	4	2	2	4	2	2	4	2	3	3	3	3	4	4	4	2	3	4	4	4	3	4	1	2	3
9	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4
10	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4
11	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	1	2	1	1	2	1	2	2	3	3	3	3	3	4	2	2	3	4	3	3	4	1	3	2	3
14	3	2	2	1	2	3	2	2	3	3	2	3	4	4	2	3	1	3	2	4	3	2	4	3	2
15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
16	2	2	1	1	3	3	1	1	3	2	2	3	2	4	4	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2
17	3	3	3	4	4	2	3	3	1	1	1	2	1	4	4	3	3	3	4	1	2	4	2	2	1
18	2	4	1	2	2	2	1	1	3	2	2	2	4	3	2	4	3	2	3	3	2	2	2	3	3
19	1	1	2	3	2	3	3	2	3	4	4	2	2	1	1	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3
20	4	3	2	3	1	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	3	3	1	2	2	1	2	1
21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
22	3	1	1	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2
23	4	2	2	1	2	4	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	4	2	2	2	2	3	2	3
24	3	2	1	1	2	1	3	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	4	4	2	4	1	2	2	2
25	2	4	3	1	2	3	4	3	2	4	4	1	2	4	3	3	2	3	4	1	4	3	3	1	4
VARIANZA	0.9	1	0.7	1.2	0.9	0.8	0.9	0.9	0.7	0.9	0.8	0.9	0.9	1.2	1.1	0.8	0.8	0.6	0.7	0.9	0.6	0.9	0.9	1	0.8
PROMEDIO	2.8	2.7	2.3	2.6	2.7	2.8	2.9	2.6	2.7	2.7	2.7	2.8	2.7	3.1	2.9	2.8	2.8	3.2	3.2	2.8	3	2.8	2.8	2.7	2.8

Variable 2: Estrategias de aprendizaje																					
N°	I76	I77	I78	I79	I80	I81	I82	I83	I84	I85	I86	I87	I88	I89	I90	I91	I92	I93	I94	I95	I96
1	4	3	4	4	3	4	3	1	2	3	2	3	1	3	4	4	3	2	4	1	2
2	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	1	2	1	2	4	4	2	1	1	1	1
3	3	3	4	3	4	1	4	2	2	4	1	2	1	3	4	4	1	1	2	3	1
4	4	4	4	4	4	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	3	3	2	3
5	4	4	4	4	3	2	3	1	2	1	1	4	3	4	2	3	1	2	3	2	1
6	3	4	3	3	3	4	4	1	1	3	2	1	3	1	1	3	1	1	4	1	2
7	4	4	4	3	4	3	4	2	1	3	1	2	2	4	1	3	2	3	2	3	2
8	4	4	4	3	4	4	3	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	4	3	4	3
9	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	2	1	3	1	1	2	1	3	1	2
10	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	2	2
11	3	3	4	4	4	4	3	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	1	4	4	4
12	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	2	2	3	1	2	3	2	2	3	2
13	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3
14	1	4	3	1	3	3	2	3	3	2	2	4	2	4	2	3	3	1	1	2	1
15	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3
16	2	3	3	2	1	4	1	3	4	1	2	4	4	4	1	4	2	1	2	1	1
17	2	3	3	3	3	3	2	1	1	2	2	1	1	3	1	3	2	1	1	2	3
18	3	1	2	3	2	3	4	2	1	3	2	3	2	3	3	4	2	1	2	2	3
19	2	4	1	1	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	1	3	2	1	1	1	3
20	3	3	1	2	4	2	3	2	3	1	2	1	2	2	1	3	1	1	1	1	3
21	2	2	2	2	2	3	3	2	1	3	1	1	2	3	3	3	1	1	1	2	1
22	3	3	2	3	2	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4
23	3	2	2	2	2	4	3	3	2	4	1	2	1	2	3	4	3	1	1	1	2
24	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	4	3	3	3	2	2	2	2
25	2	3	3	2	4	4	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	2
VARIANZA	0.7	0.7	0.9	0.9	0.8	0.8	0.7	0.7	1	1.2	1	1.2	1.1	0.7	1.3	0.8	0.8	1.2	1.1	1.3	0.9
PROMEDIO	2.9	3.1	2.9	2.8	3	3.1	3	2	2.2	2.6	2	2.4	2.2	2.9	2.4	3	2.2	1.9	2.3	2.2	2.2

Variable 2: Estrategias de aprendizaje																				
N°	I97	I98	I99	I100	I101	I102	I103	I104	I105	I106	I107	I108	I109	I110	I111	I112	I113	I114	I115	SUMA
1	3	2	4	4	2	4	4	3	3	2	2	3	4	4	3	3	1	2	3	367
2	2	1	3	3	3	2	2	4	4	4	1	4	4	3	4	4	1	4	4	368
3	1	2	2	2	3	1	1	1	2	2	4	1	4	4	4	4	4	1	3	329
4	4	4	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	339
5	1	2	3	2	2	3	1	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	370
6	4	2	3	2	1	3	1	1	4	1	2	4	2	3	2	2	1	1	1	337
7	3	3	3	2	1	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	366
8	4	4	4	4	4	3	2	4	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	329
9	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2	2	3	3	3	2	3	1	336
10	3	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3	3	4	3	3	4	2	3	3	365
11	3	2	3	3	2	3	4	4	2	2	1	1	1	4	3	1	1	2	1	383
12	3	1	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	3	3	1	2	2	284
13	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	354
14	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	351
15	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	370
16	1	2	1	3	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	4	4	2	4	1	331
17	2	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	1	1	2	1	1	334
18	1	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	3	3	1	2	2	4	338
19	3	3	4	1	2	4	2	3	2	2	1	1	1	1	2	1	3	2	2	332
20	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	1	327
21	2	4	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	4	2	2	2	2	1	318
22	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	446
23	2	2	4	4	4	3	4	4	3	2	4	3	4	4	4	4	1	4	3	414
24	2	2	2	4	3	3	4	4	2	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	400
25	2	2	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	2	1	1	1	3	430
VARIANZA	1.1	0.8	0.8	0.7	0.9	0.9	1.1	1	0.7	0.7	1	0.8	1	0.8	0.7	1.4	1.1	1.2	1.1	1297.8
PROMEDIO	2.5	2.4	2.9	2.6	2.4	2.6	2.5	2.8	2.7	2.2	2.3	2.4	2.8	3	2.8	2.6	2.2	2.4	2.4	

Análisis de fiabilidad del instrumento para medir estrategias de aprendizaje – IBM SPSS

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	25	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	25	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.881	115

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
V1p1	78,90	65,042	,025	,769
V1p2	78,90	61,568	,264	,728
V1p3	79,05	60,997	,192	,734
V1p4	79,10	59,147	,376	,703
V1p5	78,65	64,871	,028	,869
V1p6	78,80	65,537	-,022	,880
V1p7	78,95	61,418	,182	,837
V1p8	79,15	60,555	,242	,825
V1p9	79,00	63,579	,072	,761
V1p10	78,95	64,366	,094	,757
V1p11	79,10	58,726	,380	,700
V1p12	79,20	67,116	-,088	,788
V1p13	78,90	65,042	,025	,769
V1p14	78,90	61,568	,264	,728
V1p15	79,05	60,997	,192	,734
V1p16	79,10	59,147	,376	,703
V1p17	78,80	61,958	,209	,636
V1p18	79,40	69,621	-,248	,807
V1p19	79,40	63,832	,111	,854
V1p20	78,65	64,871	,028	,869
V1p21	78,80	65,537	-,022	,880
V1p22	79,00	63,579	,072	,761
V1p23	78,95	64,366	,094	,757
V1p24	78,90	65,042	,025	,769
V1p25	78,90	61,568	,264	,728
V1p26	79,05	60,997	,192	,734
V1p27	79,10	59,147	,376	,703
V1p28	78,65	64,871	,028	,869
V1p29	78,90	65,042	,025	,769

V1p30	78,90	61,568	,264	,728
V1p31	79,05	60,997	,192	,734
V1p32	79,10	59,147	,376	,703
V1p33	78,65	64,871	,028	,869
V1p34	78,80	65,537	-,022	,880
V1p35	78,95	61,418	,182	,837
V1p36	79,15	60,555	,242	,825
V1p37	79,00	63,579	,072	,761
V1p38	78,95	64,366	,094	,757
V1p39	79,10	58,726	,380	,700
V1p40	79,20	67,116	-,088	,788
V1p41	78,90	65,042	,025	,769
V1p42	78,90	61,568	,264	,728
V1p43	79,05	60,997	,192	,734
V1p44	79,10	59,147	,376	,703
V1p45	78,80	61,958	,209	,636
V1p46	79,40	69,621	-,248	,807
V1p47	79,40	63,832	,111	,854
V1p48	78,65	64,871	,028	,869
V1p49	78,80	65,537	-,022	,880
V1p50	79,00	63,579	,072	,761
V1p51	78,95	64,366	,094	,757
V1p52	78,90	65,042	,025	,769
V1p53	78,90	61,568	,264	,728
V1p54	79,05	60,997	,192	,734
V1p55	79,10	59,147	,376	,703
V1p56	78,65	64,871	,028	,869
V1p57	78,80	65,537	-,022	,880
V1p58	78,95	61,418	,182	,837
V1p59	79,15	60,555	,242	,825
V1p60	79,00	63,579	,072	,761
v1p61	78,90	65,042	,025	,769
v1p62	78,90	61,568	,264	,728
v1p63	79,05	60,997	,192	,734
v1p64	79,10	59,147	,376	,703
v1p65	78,65	64,871	,028	,869
v1p66	78,80	65,537	-,022	,880
v1p67	78,95	61,418	,182	,837
v1p68	79,15	60,555	,242	,825
v1p69	79,00	63,579	,072	,761
v1p70	78,95	64,366	,094	,757
v1p71	79,10	58,726	,380	,700
v1p72	79,20	67,116	-,088	,788
v1p73	78,90	65,042	,025	,769
v1p74	78,90	61,568	,264	,728
v1p75	79,05	60,997	,192	,734
v1p76	79,10	59,147	,376	,703
v1p77	78,80	61,958	,209	,636
v1p78	79,40	69,621	-,248	,807
v1p79	79,40	63,832	,111	,854
v1p80	78,65	64,871	,028	,869
v1p81	78,80	65,537	-,022	,880
v1p82	79,00	63,579	,072	,761
v1p83	78,95	64,366	,094	,757
v1p84	79,10	58,726	,380	,700
v1p85	79,20	67,116	-,088	,788
v1p86	78,90	65,042	,025	,769
v1p87	78,90	61,568	,264	,728
v1p88	79,05	60,997	,192	,734
v1p89	79,10	59,147	,376	,703
V1p90	79,40	67,516	,752	,811
v1p91	78,65	64,871	,028	,869
v1p92	78,80	65,537	-,022	,880
v1p93	79,00	63,579	,072	,761

v1p94	79,10	58,726	,380	,700
v1p95	79,20	67,116	-,088	,788
v1p96	78,90	65,042	,025	,769
v1p97	78,90	61,568	,264	,728
v1p98	79,05	60,997	,192	,734
v1p99	79,10	59,147	,376	,703
V1p100	80,40	67,516	,752	,811
V1p101	79,05	60,997	,192	,734
V1p102	79,10	59,147	,376	,703
V1p103	78,80	61,958	,209	,636
V1p104	79,40	69,621	-,248	,807
V1p105	79,40	63,832	,111	,854
V1p106	78,65	64,871	,028	,869
V1p107	78,80	65,537	-,022	,880
V1p108	79,00	63,579	,072	,761
V1p109	78,95	64,366	,094	,757
V1p110	78,90	65,042	,025	,769
V1p111	78,90	61,568	,264	,728
V1p112	78,65	64,871	,028	,869
V1p113	78,80	65,537	-,022	,880
V1p114	79,00	63,579	,072	,761
V1p115	78,95	64,366	,094	,757

- a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio negativa entre elementos.
Esto viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Podría desea comprobar las
codificaciones de elemento.

39	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	
42	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	
43	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
46	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	
48	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	
52	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	
54	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
55	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
56	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
58	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	
59	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0
60	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
61	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
62	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
63	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
64	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
65	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
66	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	
67	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
68	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	
69	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	
70	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
71	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
72	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
73	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
74	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	
75	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	
76	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	
77	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	
78	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	
79	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	
80	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0

195	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0		
196	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
197	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
198	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
199	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1		
200	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
201	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1		
202	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0		
203	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
204	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
205	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
206	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
207	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
208	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
209	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
210	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
211	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
212	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	
213	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
214	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
215	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
216	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
217	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
218	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
219	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
220	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
221	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
222	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Lima, 8 de noviembre de 2022
Carta N. 1124-2022-UCV-VA-EPG-F01/1

Mag.
Richard Silvestre Gutiérrez Rendón
DIRECTOR
I.E. N° 6085 JORGE BASADRE GROHMANN

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a Quispe Meza, Rosa Viviana; identificada con DNI N° 09408545 y con código de matrícula N° 7002738842; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Atención y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima - 2022

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador Quispe Meza, Rosa Viviana asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

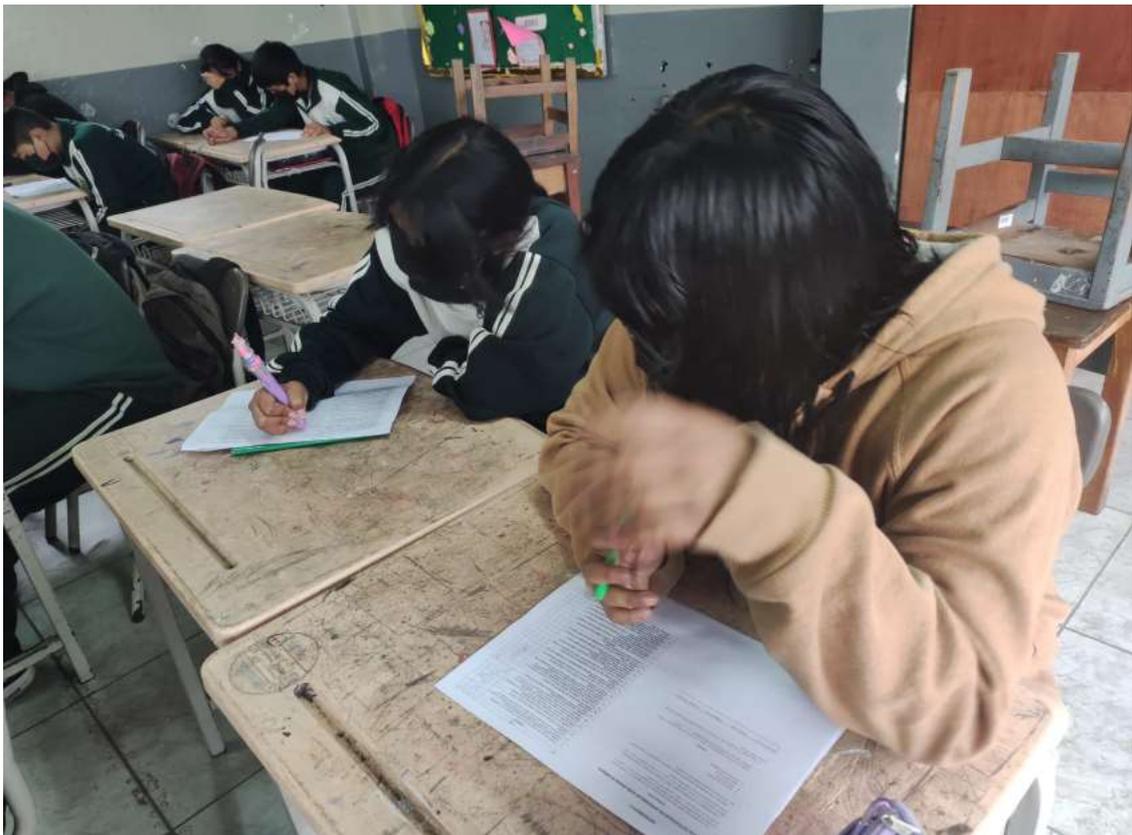
Atentamente,




Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda
Jefa

Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos


Richard Silvestre Gutiérrez Rendón
DIRECTOR
I.E. N° 6085 JORGE BASADRE GROHMANN
DIRECCIÓN





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PALOMINO TARAZONA MARIA ROSARIO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Atención y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores - 2022

", cuyo autor es QUISPE MEZA ROSA VIVIANA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 10 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
PALOMINO TARAZONA MARIA ROSARIO DNI: 06835253 ORCID: 0000-0002-3833-7077	Firmado electrónicamente por: MPALOMINOTA el 11-01-2023 09:37:36

Código documento Trilce: TRI - 0516335