



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

**Déficit de Atención y déficit en competencia comunicativa en
estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05
Lima**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Problemas de Aprendizaje

AUTORA:

Lisseth Shirley Melendez Pantoja (ORCID: 0000-0002-4952-9648)

ASESOR:

Dr. Guerra Torres, Dwithg Ronnie (ORCID: 0000-0002-4263-8251)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de Aprendizaje

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ellos he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy. Ha sido el orgullo y el privilegio de ser su hija, son los mejores padres.

Agradecimientos

A los docentes y directivos de la de institución educativa de estudio.

A mis padres por su ejemplo de vida y constancia.

A mi asesor de investigación por sus enseñanzas.

Índice de contenidos

| | Pág. |
|--|------|
| Carátula | i |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimientos | iii |
| Índice de contenidos | iv |
| Índice de tablas | v |
| Índice de figuras | vi |
| Resumen | vii |
| Abstract | viii |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 4 |
| III. METODOLOGÍA | 20 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación | 20 |
| 3.2. Variables y Operacionalización | 20 |
| 3.3. Población, muestra y muestreo | 23 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 24 |
| 3.5. Procedimientos | 26 |
| 3.6. Método de análisis de datos | 27 |
| 3.7. Aspectos éticos | 27 |
| IV. RESULTADOS | 28 |
| 4.1. Resultados Descriptivos | 28 |
| V. DISCUSIÓN | 41 |
| VI. CONCLUSIONES | 47 |
| VII. RECOMENDACIONES | 48 |
| REFERENCIAS | 49 |
| ANEXOS | 57 |

Índice de Tablas

| | Pág. |
|--|------|
| Tabla 1. Ficha técnica de la variable 1 déficit de atención | 25 |
| Tabla 2. Ficha técnica de la variable 2 déficit en competencia comunicativa | 26 |
| Tabla 3. Variable 1: Déficit de atención | 28 |
| Tabla 4. Dimensión 1: Atención sostenida | 29 |
| Tabla 5. Dimensión 2: Atención selectiva | 30 |
| Tabla 6. Variable 2: Déficit de competencias comunicativas | 31 |
| Tabla 7. Dimensión 3: Lee diversos textos narrativos | 32 |
| Tabla 8. Dimensión 4: Escribe diversos tipos de texto narrativos | 33 |
| Tabla 9. Dimensión 5: Comunica oralmente textos narrativos | 34 |
| Tabla 10. Tabla cruzada Variable 1: Déficit de atención*Variable 2: Déficit en competencias comunicativas | 35 |
| Tabla 11. Prueba de hipótesis de la distribución normal | 36 |
| Tabla 12. Prueba de hipótesis general | 37 |
| Tabla 13. Prueba de hipótesis específica 1 | 38 |
| Tabla 14. Prueba de Hipótesis específica 2 | 39 |
| Tabla 15. Prueba de Hipótesis específica 3 | 40 |

Índice de Figuras

| | Pág. |
|---|------|
| Figura N° 1. Déficit de atención | 28 |
| Figura N° 2. Atención sostenida | 29 |
| Figura N° 3. Atención selectiva | 30 |
| Figura N° 4. Déficit de competencias comunicativas | 31 |
| Figura N° 5. Lee diversos textos narrativos | 32 |
| Figura N° 6. Escribe diversos tipos de texto narrativos | 33 |
| Figura N° 7. Comunica oralmente textos narrativos | 34 |
| Figura N° 8. Tablas cruzadas | 35 |

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar en qué medida se relaciona el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y de alcance correlacional. Su muestra estuvo conformada por 60 estudiantes del Ciclo III de la institución educativa UGEL 05 Lima, a quienes se les aplicó, en el marco de un muestreo no probabilístico, dos instrumentos de recolección de datos como el test de percepción de diferencias CARAS-R (KR-20= 0,835) y la lista de cotejo para la evaluación del logro de competencias del área de comunicación. Entre los resultados obtenidos se puede mencionar que, el 43% muestran un déficit de atención adecuado, el 10% está en logro de inicio y el 43% está en logro destacado de la competencia comunicativa. En la prueba de hipótesis muestra un Rho de Spearman de 0, y un p valor de 0,000. Con lo que se concluye, que existe relación positiva significativa entre el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.

Palabras clave: Déficit, atención, selectiva, expresiva, comunicación

Abstract

The objective of the research was to determine to what extent attention deficit and deficit in communicative competence are related in students of Cycle III of an educational institution, UGEL 05 Lima. This research has a quantitative approach with a non-experimental and correlational design. Its sample consisted of 60 students from Cycle III of the educational institution UGEL 05 Lima, who were applied, within the framework of a non-probabilistic sampling, two data collection instruments such as the CARAS-R difference perception test ($KR-20 = 0.835$) and the checklist for the evaluation of the achievement of competences in the communication area. Among the results obtained, it can be mentioned that 43% show an adequate attention deficit, 10% are in initial achievement and 43% are in outstanding achievement of communicative competence. In the hypothesis test it shows a Spearman's Rho of 0, and a p value of 0.000. With which it is concluded, that there is a significant positive relationship between attention deficit and deficit in communicative competence in students of cycle III of an educational institution, UGEL 05 Lima.

Keywords: Deficit, attention, selective, expressive, communication

I. INTRODUCCIÓN

Andrades, N et al., (2019), señala al Trastorno por Déficit de Atención (TDA), es una dificultad de carácter neurobiológico que se manifiesta durante la infancia e incluye deficiencias para tener o conservar la atención. Tejedo-Vicent, (2020), por su parte, señala que, es muy importante su detección temprana para que el niño lleve un tratamiento oportuno a la vez que pueda tener resultados óptimos en el desarrollo de su aprendizaje y evitar el fracaso escolar. La comunicación es indispensable para consolidar las habilidades de nuestros estudiantes, esta facilita el avance así mismo el desenvolvimiento del ser humano y es parte indispensable de su naturaleza, (Guzmán, M., 2018). Por lo tanto, esta competencia es muy importante desarrollarse con éxito en la etapa escolar.

A nivel mundial existe una incidencia en déficit de atención en 5%. Para México, este porcentaje lo podemos cuantificar en 1 500 000 de jóvenes de 14 años. Según la Organización Mundial de la Salud (2017), este es un problema a nivel local e internacional que afecta la utilidad académica de alumnos, es una dificultad latente en las escuelas donde la labor de los padres, maestros es muy importante. Instituciones educativas internacionales brindan servicios de educación especial a los niños con déficit de atención por el cual los especialistas preparan a los niños, padres y profesores en adecuaciones durante las etapas de formación propuestas para que el estudiante obtenga resultados favorables.

En el Perú se cuenta con políticas que atienden a personas con problemas de déficit e hiperactividad, en el marco de la Ley N.º 30956, (Diario el Peruano, 2019). En ese sentido, se está realizando a nivel nacional, espacios para los niños y jóvenes donde aprenderán juntos desarrollando capacidades indispensables en su intervención e inclusión social. Apoyo y Asesoramiento a las necesidades educativas especiales (2011).

Los niveles de comprensión lectora y producción de textos es una dificultad permanente en las aulas del ciclo III de la I.E. en mención. En el año 2020 se ingresó a la modalidad virtual y los más perjudicados fueron los estudiantes de tercer ciclo que a fin de año evidenciaron bajos niveles en el área de comunicación. El Ministerio de Educación dispuso una norma para todos los estudiantes que llevaron sus clases de forma remota serán promovidos de grado y se podrán matricular en el año siguiente, por esta disposición muchos padres de familia dejaron de brindar apoyo a sus niños. El presente año se realizó las evaluaciones diagnósticas en todos los niveles, en lo que comprende III ciclo la cuarta parte aún está en proceso en la competencia comunicativa.

Después de adaptar las diversas ideas sobre el tema podemos postular como problema general de la investigación: ¿En qué medida se relaciona el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima? Seguidamente tenemos los problemas específicos que son: ¿En qué medida se relaciona el déficit de atención y leer diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05? ¿En qué medida se relaciona el déficit de atención y escribe diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05? ¿En qué medida se relaciona el déficit de atención y se comunica oralmente en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05?

La base teórica de esta investigación se basó en Thurstone, L. & Yela, M. (2012) donde se realizó serie de abordaje y diagnóstico en déficit de atención. En cuanto a la competencia comunicativa resaltamos las aportaciones del Curriculum Nacional (2016) donde se enfoca la importancia del uso del lenguaje en todas sus dimensiones. El presente trabajo es de suma consideración donde el maestro tiene una excelente oportunidad de emplear sus estudios pedagógicos para brindar apoyo constante a los estudiantes con estas dificultades. Los instrumentos que se aplicaran son el test de caras para evaluar las aptitudes perceptivas, atencionales y una relación de comparación para la evaluación de contienda donde implica sus logros.

Se propone el objetivo general: Determinar en qué medida se relaciona el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Mientras que los objetivos específicos son: Determinar en qué medida se relaciona el déficit de atención y leer diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Determinar el déficit de atención y escribe textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Determinar el déficit de atención y se comunica oralmente en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.

Mientras la hipótesis general es: Existe relación significativa por parte del déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Por otro lado, la hipótesis específica muestra: Existe relación significativa por parte del déficit de atención y leer diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Existe relación significativa por parte del déficit de atención y escribe diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Existe relación significativa por parte del déficit de atención y se comunica oralmente en estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima

II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito nacional, se ha considerado los siguientes antecedentes; Herrera, A. (2020), el estudio se basó entre los síntomas de depresión y la frustración de menores con déficit de atención de una Institución educativa de Lima. Se utilizó la cantidad de 60 menores con déficit de 9 y 12 de edad. El estudio se basó en una investigación correlacional donde se utilizó como instrumento el Cuestionario de Depresión Infantil (CDI) de Kovacs. La investigación muestra que existe relación alta ($r_w=.50$) de síntomas depresión y la tolerancia a la frustración, con las dimensiones de depresión y tolerancia a la frustración, se evidencia relación moderada ($r_w=.46$ en disforia, $r_w=.44$ para autoestima negativa) sin embargo la diferencia entre los promedios de los síntomas depresivos y la tolerancia a la frustración, por otro lado, el sexo y la toma de fármacos no era suficiente como para diagnosticar, mínima una pequeña reacción ($P_{sest} >.5$). Mencionando los estudiantes con TDAH en estudio, donde el 54% tiene tendencia a ser más poco tolerante; no obstante, solo el 24% de la muestra tiene puntuaciones altas en síntomas depresivos. Estos resultados servirán a futuras investigaciones, basándose en datos empíricos.

Duran, C. (2019), el actual estudio establece conexión con el déficit de atención y la comprensión lectora en los menores de cuarto de primaria de una entidad educativa de Mi Perú – Callao. Esta investigación adoptó la investigación cuantitativa del diseño correlacional y el método de deducción de hipótesis. Para la muestra participaron 80 estudiantes de cuarto grado mediante técnicas de encuesta, las herramientas fueron: pruebas para definir síntomas de déficit de atención y evaluación de entendimiento lector. En la primera etapa, los resultados se procesan y analizan descriptivamente para aclarar las características y condiciones de la investigación. También estableció el análisis de coherencia y razonamiento lógico entre variables. La conclusión es que existe una conexión relevante entre el déficit de atención y el entendimiento lector en todas las dimensiones entre los estudiantes de la institución de investigación.

Palomino, F. (2017) su estudio sobre el déficit de atención y el aprendizaje en competencia comunicativa en alumnos de tercer grado de educación primaria. Este trabajo se basó en la teoría de García (1997), que involucra el mecanismo de los procesos de atención y selección, basado en un diseño de correlación que conecta dos variables. Tomando dos partes "ByD" como muestra, hay 128 estudiantes en total. La escala produce una varianza del 51,9% en tres dimensiones (factor 1: dificultad para concentrarse; factor 2: hiperactividad, factor 3: impulso), y los indicadores de fiabilidad son 0,84 y 0,87. Como resultado, se demostró la diferencia entre las dos partes. Como conclusión, se concluye que, si se detectan niños con TDA en la etapa preescolar, la detección es más importante y relevante.

Alva, R. (2017) El estudio planteó una pregunta general para identificar la conexión entre el déficit de atención y la lectura como variable de investigación en menores de segundo año de instituciones educativas del Distrito de Callao. Utilizando el método de derivación hipotética, el tipo de encuesta es el diseño básico correlacional con la sección transversal. La muestra incluyó a 110 estudiantes de 8 años. La prueba de evaluación EDAH se aplica a la 1er variable que es déficit de atención para mostrar atención, comportamiento y desarrollo en el área de la comunicación mientras que, en la lectura de la segunda variable, use la prueba EVALUA 2 para medir, aquí use el programa SPSS 21 para procesar y mostrar el resultado. El valor de significancia es 0.000. Por ser menor que p y el valor de lista es 0.05, la hipótesis alternativa se considera aprobada, la hipótesis original se declina y la conclusión es déficit de atención IE Callao.

Julón, M. (2017), esta investigación tuvo como propósito establecer la conexión entre el déficit de atención e hiperactividad y la enseñanza de la lectoescritura en alumnos de primer grado de Chachapoyas en 2017. La muestra fue 8 estudiantes entre 6-6 y medio, seleccionados por muestreo probabilístico. El tipo de investigación está relacionado y la tecnología de la encuesta se utiliza en combinación con la herramienta de encuesta de cuestionario De acuerdo con la confiabilidad estadística del Alfa de Cronbach,

el TDAH es 0.984 y la alfabetización de aprendizaje es 0.982. Los resultados muestran que hay una conexión negativa módico entre el TDAH y la enseñanza de la lectoescritura ($R = -0,67$, $p < 0,05$), es decir, a mayor TDAH, menor lectoescritura o mejor lectoescritura sin TDAH. Además, después del diagnóstico, el 62,5% de los estudiantes generalmente no tiene TDAH y solo el 37,5% de los estudiantes tiene TDAH. En cuanto al aprendizaje, tras el diagnóstico, el 87,5% de los alumnos tiene un grado de enseñanza regular, y el 12,5% de los alumnos tiene un grado de enseñanza inmejorable, por lo que los niños no tienen dificultad para aprender a leer y escribir en un curso escolar. En resumen, se señala que aparece una conexión negativa estadísticamente grande entre TDAH y la instrucción de lectoescritura entre los alumnos de primer año de una institución educativa en Chachapoyas.

Mamani, N. (2017), muestra los problemas del déficit de atención y el grado de entendimiento recitador de los alumnos. El propósito de esta investigación fue identificar la conexión entre el déficit de atención y el entendimiento de textos narrativos en el área de comunicación de los menores del tercer grado en el IEP de Puno 2017. Se asume que aparece cierto grado de conexión entre el déficit de atención de los estudiantes y su conocimiento del texto narrativo. Se utilizó un método de diseño relacionado con la población con una muestra de 133 niños y 32 niñas. En cuanto a la recopilación de información, 1er variable es la visualización y la 2da variable es la valoración. La conclusión a la que se llega es que existe una conexión estable entre el déficit de atención y el entendimiento del texto narrativo, lo que demuestra que existe una relación con la "r" "El estadístico de la prueba alcanzó 0.479 al nivel 0.01, alcanzando un valor porcentual de 22.9%. Por lo tanto, en la dependencia del 22.9% de las variables relacionadas y la independencia del 77.1%, el déficit de atención expresado en la comprensión del texto narrativo.

En el ámbito internacional, se cuenta con los siguientes antecedentes; Asian, A. (2020), en su tesis "Estrés agudo, síntomas conductuales y situaciones de ánimo en menores dentro del grupo estudiantil con trastorno por déficit de atención / hiperactividad durante la aparición de COVID-19". Un total

de 241 niños fueron diagnosticados con TDAH. Los niños tienen entre 6 y 15 años ($M = 9,42$, $DT = 2,38$), incluidos 194 hombres y 47 mujeres infantiles. Con la aceptación ética del Hospital Xinhua de Shanghai, con la siguiente información, un indicador para cuantificar los síntomas conductuales del TDAH de Swanson, Nolan y Pelham (SNAP-IV), forma parental, (Gau, S. et. al., 2008). Las respuestas agudas de los niños en caso de ruptura de 2019-nCoV se evaluaron usando la Lista de verificación de trastornos por estrés infantil (CSDC) Saxe, G. et. al. (2003). La asignación de tiempo de las actividades de los niños se mide con el tiempo cercano a sus actividades como estudiar, usar dispositivos electrónicos, entretenimiento sin usar dispositivos electrónicos e interactuar con los padres. Las emociones de los niños y los padres solo usan un ítem para cada ítem, utilizando una escala de 1 a 4. La puntuación más alta indica que la cobertura mediática del brote de 2019-nCoV es relativamente pobre y la atención prestada a los medios para el 2019- Brote de nCoV Las puntuaciones informadas para niños y padres variaron de 1 a 4. Los padres son las personas que califican el comportamiento de menores con TDAH cuando se dio el COVID-19. La evaluación mostró que los comportamientos de niños con TDAH ($M = 2.24$, $SD = 0.53$) eran más agudos (IC del 95% = 2.18-2.32) en comparación con las condiciones normales, significativamente más altos que "2" puntos, sin diferencia), $t(240) = 7,10$, $p < 0,001$, lo que demuestra la gravedad del comportamiento del TDAH en comparación con el estado normal.

Bröring, T. et. al. (2018) tuvieron como objetivo investigar la prevalencia, la omnipresencia y la coexistencia de síntomas de alteración por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y la alteración de espectro autista (TEA) en menores de edad escolar nacidos muy prematuros. Utilizando el cuestionario y los datos de la entrevista de diagnóstico, los tutores y educadores informaron que las señales de TDAH y TEA de 57 niños con PV (edad media = 9,2 años) se compararon con 57 niños a término emparejados por sexo y edad mediante pruebas t. Los coeficientes de correlación cuantificaron la concordancia entre padres y maestros. El análisis de correlación investigó la co-ocurrencia de síntomas de TDAH / TEA. Las medidas de TDAH / TEA se agregaron mediante

el análisis de componentes principales. Los análisis de regresión investigaron la contribución de los factores de riesgo perinatal, el sexo y el NSE a los síntomas del TDAH / TEA. Obtuvieron como resultado que los niños VP mostraron niveles más altos de padres y maestros reportaron problemas de atención, deterioro social y habilidades de comunicación comprometidas. Se encontró una concordancia entre los padres y los maestros que informaron de los síntomas del TDAH y del TEA, lo que indica la omnipresencia de las dificultades observadas. Se encontró co-ocurrencia de síntomas de TDAH y TEA en niños VP. La edad gestacional más baja se asoció con niveles más altos de síntomas de TDAH y TEA, el sexo masculino con niveles más elevados de TDAH y un SES disminuido con etapas más elevadas de síntomas de TEA. Llegando a la conclusión que los niños VP en edad escolar muestran niveles muy elevados de síntomas de TDAH y TEA, y dificultades de atención, socialización y comunicación en particular. En la atención de seguimiento se recomienda la detección sistemática de estos problemas.

Alzaben, F. et al. (2018) presentaron un trabajo con el propósito de determinar la supremacía de alteración por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), subtipos de TDAH y comorbilidad psiquiátrica, académica y conductual en estudiantes de escuelas primarias públicas en Jeddah, Arabia Saudita. Métodos: Este es un estudio transversal. Se identificó una muestra aleatoria simple de 6 escuelas públicas primarias en Jeddah, Arabia Saudita (3 hombres, 3 mujeres) y se seleccionó una muestra aleatoria de clases en cada uno de los grados 1-6. Entre julio y noviembre de 2016, se pidió a los maestros de estas clases que completaran la escala Vanderbilt ADHD en todos los estudiantes de sus clases. Resultados: Se evaluó a un total de 929 estudiantes. La prevalencia general de TDAH fue del 5% (5,3% en niñas, 4,7% en niños). El subtipo más prevalente de TDAH fue el tipo combinado (2,7%), seguido del tipo hiperactivo (1,2%) y el tipo desatento (1,1%). La prevalencia más alta de TDAH en general se registró en el grado 3 (7,1%) y la prevalencia más baja en el grado 6 (3,4%). Entre los estudiantes con TDAH, la prevalencia de problemas psiquiátricos, académicos y de comportamiento comórbidos fue generalizada (56,5% trastorno negativista desafiante / trastorno de conducta, 54,4% rendimiento

académico deteriorado, 44,4% problemas de conducta en el aula, 41,3% depresión / ansiedad). Los problemas comórbidos fueron especialmente prevalentes en el subtipo combinado de TDAH y en los niños. Conclusiones: El desorden por déficit de atención e hiperactividad es común en menores de la escuela primaria en Jeddah y está asociado con problemas psiquiátricos, académicos y de comportamiento generalizados, especialmente en los niños. Estos hallazgos tienen implicaciones para el diagnóstico y tratamiento de este grave trastorno neuroconductual.

Morán, M. et al. (2017) las alteraciones del dialecto y las obligaciones educativas específicas. Deliberaciones para la vigilancia en la institución. La descripción teórica propuesta plantea una discusión sobre el cuidado de niños con dificultades del lenguaje con necesidades educativas especiales. Para ello, el autor plantea tres consideraciones: Primero, la intervención de los problemas del lenguaje se encuentra en el desarrollo de la educación escolar, por lo que es necesario ajustar los recursos disponibles para afrontar la estandarización del currículo de aprendizaje. En segundo lugar, es importante mencionar esta necesidad de cuidados de especialistas en trastornos del lenguaje dirigida al diagnóstico a tiempo, la prevención e intervención oportuna, sin embargo, se debe asumir un enfoque más inclusivo que llegue a todos los niños y ofrecerles oportunidades de inserción social para mejorar las dificultades del lenguaje y por último es necesario comprender que estos trastornos de lenguaje tienen una atención especial que debe ser derivada con una intervención especializada desde un enfoque inclusivo

Según Cook, R.; Klein, M. & Tesser, A. (2008) Atención significa que los niños solo se concentran a cosas específicas que suceden a su alrededor. La carencia de esta capacidad se le denomina déficit cuando no es capaz de prestar atención detallada y minuciosa, mantiene problemas para resolver actividades como jugar y desenvolverse en las actividades escolares, su falta de concentración es su mayor problema.

Tradicionalmente, la gente mira la atención de dos formas diferentes pero relacionadas. Por un lado, se tomó en cuenta una apariencia, cuyo servicio es presentar como filtro de las señales de clima, determinando las más resaltantes y enfatizando su prioridad. Por otro lado, se considera como un mecanismo para controlar y regular los desarrollos intelectuales. James, W. (1890) definió la atención como el cerebro posee uno de varios objetos o ideas que aparecen al mismo tiempo de una manera vívida y clara. La concentración de atención y conciencia es su esencia. Su significado es eliminar Algunos fragmentos. Pensamientos temáticos Puede manejar otras partes de manera efectiva.” Luria, A. (1962) enfatizó que la selectividad y la persistencia son las características básicas de la atención, por lo que cree que la atención es el proceso de extraer los elementos básicos de la actividad mental y mantener la vigilancia en el proceso de factor de actividad mental.

Condemarín, M. (2005) El Déficit Atención es una alteración donde se evidencia durante los 7 años, en el nivel inicial a veces se mal interpretan el déficit como parte del comportamiento motor del estudiante y como consecuencia no se interviene a tiempo por el cual esta conducta va aumentando durante los primeros años del nivel primaria presentando inatención sin control, bajo nivel de aprendizaje, falta de concentración y por último se ve afectada las relaciones interpersonales.

Thurstone, L. & Yela, M. (1985, 2012) el problema de atención es la privación de la respuesta de procesamiento perceptual asociada a una fijación permanente de una situación o punto de referencia en el que una persona desea participar. Esta limitación de la respuesta rápida a determinados estímulos puede llevar a la falta de atención de los niños y a la fijación incorrecta de objetos o posiciones precisas. En las escuelas, a menudo se encuentra que los niños se encuentran muy dispersos cuando afrontan posturas de aprendizaje, en algunos casos, debido al abuso de los métodos de enseñanza de los profesores, a menudo se confunde con poco gusto por lo aprendido. Pero la conclusión es que los niños no pueden concentrarse en las tácticas planificadas en el salón La atención no es lo único, que incluye: La atención o

vigilancia constante es cuando nuestro cuerpo se mantiene alerta durante unos minutos en diligencias cognitivas complejas para mantener el foco de atención, es para centrar la atención en la actividad o estímulo. La capacidad por un tiempo. En otras palabras, la atención sostenida nos permite concentrarnos en una actividad durante el tiempo que sea necesario, incluso si hay distracción. Suele dividirse en estado de alerta (detectar la aparición de estímulos) y concentración (prestar atención a los estímulos o actividad). Esta capacidad cognitiva es muy importante porque nos permite ser más eficientes en nuestra vida diaria. Afortunadamente, la práctica y el entrenamiento cognitivo pueden mejorar nuestra atención sostenida, mejorando así nuestra capacidad para concentrarnos en estímulos o actividades durante largos períodos de tiempo. La atención selectiva es un mecanismo a través del cual el cuerpo procesa solo una parte de toda la información y responde a necesidades ambientales útiles o importantes (por ejemplo, prestando atención a las señales e ignorando los factores de interferencia). La atención selectiva permite al perceptor procesar los estímulos relacionados, mientras que inhibe el procesamiento de los estímulos que no están relacionados con la tarea, estos estímulos pueden aparecer en el campo visual al mismo tiempo que los estímulos relacionados. Sin embargo, los observadores humanos a menudo no pueden ignorar información irrelevante, (Ballesteros, S. & Manga, D., 1996). La detección temprana de esta enfermedad es indispensable, para que los alumnos tengan una intervención oportuna y lograr el aprendizaje esperado en el ciclo. Actualmente, debido a la inclusión, los estudiantes con esta enfermedad se insertan en el aula, y en gran cantidad de los casos no una manera de tratar. falta de apoyo de los padres, los maestros deben usar estrategias y ajustar su plan de estudios de aprendizaje para complacer las exigencias de los estudiantes con falta de atención.

Con respecto al trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) Yazdi, A. et.al. (2018), señala que es uno de los trastornos del neurodesarrollo más comunes en los niños, sus características incluyen niveles extremos de actividad motora, impulsividad y falta de atención, los niños con

TDAH tienen problemas interpersonales y comportamiento social disfuncional y bajo rendimiento académico (Bresnahan, S. ; Anderson, J. & Barry, R. , 1999).

Las estimaciones mundiales de la prevalencia del TDAH oscilan entre el 8% y el 10% en niños y adolescentes, y del 2,5% al 4% en adultos. Aproximadamente un tercio del TDAH infantil persiste hasta la edad adulta, por lo que este trastorno representa un importante problema de salud mental (Faraone, S.; Asherson, P.; Banaschewski, T.; Biederman, J.; Buitelaar, J.; Ramos, J.; Rohde, L; Sonuga, E.; Tannock, R. & Franke, B., 2015).

Como se mencionó antes la mayoría de los síntomas son crónicos y persisten en la edad adulta en 30-60% de los casos y se asocian con disminución funcionamiento académico, mayor riesgo de abuso de drogas y negativo consecuencias para la familia y las relaciones con los compañeros. Aunque se han identificado influencias ambientales (como bajo peso al nacer, complicaciones del parto, exposición a toxinas y aditivos alimentarios), los factores genéticos se reconocen como el componente etiológico crítico del TDAH. (2-3) Los estudios de gemelos grandes han demostrado consistentemente una mayor tasa de concordancia monocigótica que dicigótica con heredabilidad estimaciones 75-90%. Aunque la arquitectura genética del TDAH no se conoce, un modelo multifactorial es consistente con el alto prevalencia de TDAH en la población general y la alta tasa de concordancia en gemelos monocigóticos (68-81%) pero riesgo moderado a familiares de primer grado (20%). Este artículo proporciona una revisión de vanguardia de la genética molecular del TDAH. Hallazgos de los estudios de asociación de genomas y genes candidatos (GWAS) son integrado mediante bioinformática y análisis de redes complejas.

El TDAH se considera el trastorno más frecuente en la infancia psicopatología. Un metaanálisis Polanczyk, G. ; Salum, G.; Sugaya, L. & Caye, A. (2015) encuentran una prevalencia mundial del 3,4% en niños y adolescentes. Además, Cramond, B. (1994) fue entre los primeros en sugerir una etiología común para el TDAH y creatividad, enumeración de impulsividad,

adaptabilidad, espontaneidad, baja tolerancia al aburrimiento, o la capacidad de soñar despierto como comportamiento características del TDAH. Estudios longitudinales en niños en edad preescolar con TDAH sugieren que este trastorno permanece casi sin cambios en varias áreas a lo largo del tiempo y una gran proporción de niños en edad preescolar los niños están en riesgo de TDAH en el futuro (Rajendran, K. et al., 2013).

Una teoría sobre las causas de este trastorno es la teoría de Barkley según la cual los niños con TDAH son caracterizados por desempeño deficiente en funciones ejecutivas. Estas funciones se refieren a funciones metacognitivas responsables de un conjunto de habilidades como la inhibición, la autoiniciación, la planificación estratégica, la flexibilidad cognitiva y el control de impulsos. De hecho, funciones como organización, toma de decisiones, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, mantenimiento y turno, control motor, sensación y percepción del tiempo, predicción futura, reconstrucción, lenguaje interno y la resolución de problemas son funciones neurológicas ejecutivas clave que ayudan a los humanos en su vida diaria y la implementación de tareas de aprendizaje y actividades cognitivas (Barkley, R. 1998). La Relación entre las funciones ejecutivas y diversas dimensiones conductuales, cognitivas, sociales y de comunicación. se han investigado en varios estudios. Un elemento clave de la teoría de Barkley es relacionados con la regulación emocional defectuosa (Kauffman, J.; Hallahan, D. & Pullen, P., 2011).

Según Barkley's, la teoría, los problemas emocionales y la flexibilidad cognitiva de los niños con TDAH tienen sus raíces en el deterioro de la inhibición. Como tal, el deterioro del comportamiento puede preparar el terreno para disfunciones ejecutivas, percepción y gestión del tiempo, socavando así la capacidad de uno para participar en intenciones comportamiento.

Varios estudios psicológicos y neuropsicológicos han contribuido a la descripción detallada del cuadro clínico presentado por niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), no solo en cuanto al efecto de la

alteración, sino, además, otros procesos psicológicos que pueden estar involucrados.

En los últimos años, las investigaciones muestran el fuerte impacto de las autopercepciones de los niños con TDAH en sus desarrollo y ajuste psicosocial. Por ejemplo, una autopercepción positiva de competencias académicas en la infancia predice un menor nivel de internalización y externalización de problemas, menos presencia de abuso de sustancias y mejor terapéuticos resultados en la adolescencia (Mikami y Hinshaw, 2006). El autoconcepto también es un predictor significativo de la vida. satisfacción en estos niños. (Miranda, A.; Presentación, M.; Colomer, C. & Roselló, B., 2011)

La variación de los criterios de diagnóstico complica la definición del trastorno como una categoría clínica con dimensiones homogéneas en etiología y pronóstico condiciones. Esto parece estar directamente asociado a la educación y la crianza de los profesionales, que los llevan a utilizar diferentes enfoques involucrados en el diagnóstico proceso, especialmente en términos de diferencias entre perspectivas teóricas que subyacen al plan de estudios de cada tipo de formación profesional (Peixoto & Rodriguez, 2008).

Investigadores que han estudiado la implicación de la motricidad rendimiento en niños con TDAH (Pitcher, T. et al., 2003) en finas y la motricidad gruesa de los hombres con TDAH no encontraron diferencias en la capacidad motora fina entre niños que solo tienen TDAH y el grupo de control, mientras que la habilidad motora fina fue significativamente mejor que en los niños categorizados con TDAH y DCD. A la capacidad motora fina más pobre observada en niños con TDAH fue argumenta que se debe a factores relacionados con su capacidad motora en lugar de a déficits en atención y concentración. Cardo, Casanovas, De la Banda y Servera (2008) también sugieren que la coordinación motora las dificultades en los niños con TDAH se asocian con un Déficit motor que no puede atribuirse exclusivamente a los síntomas de inatención e hiperactividad

La segunda variable de investigación se refiere al déficit en competencia comunicativa, el logro de ella es la habilidad de un individuo para manifestar sus emociones, objetivos, metas y anhelos mediante el dialecto y la escritura. Además, podrá comprender los mensajes recibidos utilizando estos códigos. El objetivo específico de esta propuesta didáctica es desarrollar las capacidades comunicativas: dialogar, atender, interpretar, transcribir. Todos los usuarios de idiomas deben dominar estas habilidades para comunicarse de manera efectiva en diversos momentos de la vida. Por ello, las escuelas deben formular métodos de enseñanza y recomendaciones, desarrollar y fortalecer los métodos de comunicación. Cassany, D. (2012) la escritura y la lectura están significativamente relacionadas. El autor es el primer lector de su obra; para escribir un texto coherente, primero debes saber leerlo y entenderlo. Una persona con problemas de escritura suele tener dificultades para entender sus propias palabras y las de otras personas, por lo tanto, para aprender a escribir, debemos leer y escribir. Para desarrollar la lectura y la escritura se debe tener en cuenta la comprensión, conversación y la expresión oral porque para interpretar los textos escritos se necesita el lenguaje oral porque conversamos de lo que escribimos y leemos y las ideas para escribir parten de lo que hablamos, en conclusión, todas las competencias comunicativas se relacionan unas a otras siendo todas fundamentales en el crecimiento del área de comunicación.

Chomsky, N. (1957), menciona que los pequeños que nacen con una facultad natural para el habla. Tienen la capacidad de aprender y captar estructuras lingüísticas y comunicativas. En la Teoría de la Gramática Universal el autor planteó un nuevo modelo en el desarrollo del lenguaje. Según Chomsky las diferentes lenguas que utilizan los seres humanos en su estructura tienen características comunes, llegando a la conclusión que la adquisición del lenguaje en el inicio de años de vida ocurre gracias al poder que se tiene de comprender la estructura básica del lenguaje de la estructura de cualquier idioma.

Cassany, D. (2006) Evidencia la importancia de desarrollar estas tres competencias en nuestro trabajo docente en el aula resaltando la importancia de las competencias comunicativas en todas las disciplinas porque para poder aprender una disciplina se debe desarrollar estas competencias donde se requiere comprender, interpretar y producir textos escritos.

El Programa Curricular de Educación Inicial (2016) menciona que el Ministerio de Educación dice que área de comunicación presenta como meta realizar las competencias verbales a través del lenguaje donde el estudiante comprende, interactúa, construye la realidad, representa el mundo real o imaginario, toma decisiones y actúa de manera correcta en diferentes ámbitos de la vida basándose en un enfoque sociocultural y mediante el enfoque comunicativo atiende las competencias comunicativas.

Por último, el área de comunicación según el Currículo Nacional del Perú. (2006) se basa en tres evaluaciones las cuales se desarrollan durante la etapa escolar, se estructura en base de competencias y capacidades que son planificadas durante todo el año académico según el estándar por cada ciclo de estudio poniendo como meta el logro óptimo de cada competencia. Las competencias comunicativas planificadas y organizadas durante el año lectivo son: comunicación verbalmente en su idioma nativo, lee diversos tipos de textos escritos en su idioma nativo y escritura de varios tipos de textos en su idioma nativo.

Se comunica verbalmente en su idioma según Ramírez, J. (2002) en esta competencia se desarrolla el lenguaje y expresión oral, el lenguaje oral va más allá de interpretar los lenguajes acústicos por signos lingüísticos regulados por la gramática. Es muy importante el desarrollo del lenguaje oral porque permite al estudiante expresar, comprender transmitir su sentir y emociones siendo el instrumento que permite a los niños tener éxito en su aprendizaje de todas las áreas.

Lee diversos tipos de textos escritos en su idioma nativo y, en esta habilidad, el Currículo Nacional del Perú. (2006) tiene una relación entre el lector y el texto en función del contenido de la lectura. Si un alumno no comprende y explica el texto que lee, no solo decodificará su experiencia lectora y conocimientos previos, significa ser consciente del propósito de la lectura y su importancia para nuestras vidas. Actualmente el modo de leer ha cambiado por las nuevas tecnologías por las diferentes modalidades para encontrar una lectura. Cuando el estudiante se involucra en la lectura contribuye a su desarrollo personal y de toda su comunidad de la misma forma conoce e interactúa con diferentes contextos socioculturales. Leer y comprender es muy importante para poder desarrollar otras competencias y desarrollar con éxito otras áreas básicas curriculares.

Escribe varios tipos de textos en su lengua materna. Según Piaget, J (1980), la escritura es un proceso cognitivo que se aprende a través de la instrucción formal más que a través de un proceso de adquisición natural; sin embargo, esta habilidad requiere conocimientos previos. Currículo Nacional del Perú. (2006) El lenguaje escrito consiste en construir un significado en el texto para comunicarse con los demás, es un proceso que se basa en la organización del texto, teniendo en cuenta el contexto y el propósito de la comunicación. En esta competencia, los estudiantes utilizan sus conocimientos y recursos de la experiencia del mundo que los rodea mediante el uso del sistema alfabético, reconociendo sus posibilidades y limitaciones. El desarrollo de esta competencia te abre camino para interactuar con la sociedad usando el lenguaje escrito de manera responsable y creativa.

El hombre ser social por naturaleza tiene como principal vehículo el lenguaje, la comunicación y el habla. La interpretación de la realidad, la interacción y la transmisión cultural, con todo lo que ello implica, se hace posible, a través del lenguaje. Este se reconoce como el instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización, ya que permite la adaptación al medio y su integración, la adquisición de conocimientos, valores, creencias, opiniones, costumbres. En correspondencia con el contexto social.

En el primer momento el centro del proceso de socialización está en la relación interpersonal, y dependiendo de esta la adquisición del lenguaje, para ello el niño y la niña necesitan estimulación del aprendizaje de la lengua, que le empuja a aprender a valerse del lenguaje como instrumento comunicativo.

En cuanto al déficit en competencia comunicativa menciono el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se define como una dificultad en el desarrollo lingüístico en ausencia de factores que puedan causarlo. Debido a lo anterior, se efectúa un diagnóstico por exclusión para asegurar que los niños no presenten dificultades auditivas, neurológicas, cognitivas o ambientales que expliquen su trastorno. Dicho diagnóstico se realiza generalmente en la etapa preescolar, sin embargo, las dificultades pueden mantenerse incluso en la adolescencia (Conti-Ramsden, G. & Durkin, K., 2008). Según los criterios diagnósticos del DSM-IV existen dos tipos de TEL: se manifiesta sobre todo en dificultades acerca de la producción del habla, mientras que el Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo incluye, además, síntomas en la comprensión. Dentro de estos dos tipos existe una gran variedad de formas de un TEL, según los síntomas y el grado de las limitaciones.

Hoy en día no se tiene una explicación general sobre las causas de TEL, pero hay varias hipótesis que pueden explicar bien los subtipos del TEL. El enfoque lingüístico trata dar explicaciones acerca de la estructura de la lengua. Se habla del retraso en el desarrollo del lenguaje por limitaciones en ciertas áreas cerebrales, que procesan el lenguaje. El segundo gran enfoque es el enfoque de procesamiento, los defensores de este hablan de problemas funcionales del cerebro en diferentes áreas. Eso puede manifestarse en el procesamiento de la información general o en procesos específicos, tales como la velocidad de procesamiento, limitaciones en la memoria de trabajo fonológica o dificultades en la percepción auditiva.

Los niños con TEL evidencian déficits en los componentes fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático. El problema morfosintáctico destaca por

ser un área de dificultad específica por lo que puede funcionar como un marcador clínico para la identificación del TEL. La dificultad morfosintáctica de estos niños se manifiesta de manera diferente en cada lengua. Por ello, no es posible extrapolar de un idioma a otro las características del problema gramatical. En el caso de los hablantes del español, la alteración morfosintáctica se advierte en los pronombres clíticos, en la concordancia de número, en los artículos definidos y en los verbos (Sanz-Torrent, 2002).

Por otro lado, en niños con trastorno del espectro, el lenguaje no cumple con su función comunicativa, mediatizadora y reguladora, las cuales se forman y desarrollan dentro de la actividad. La organización de la actividad garantiza cualquier tipo de proceso psicológico en el niño (Solovieva, Y et. al., 2016). En investigaciones realizadas con niños y adolescentes con discapacidad se han encontrado efectos positivos de la organización de la actividad en su esfera psíquica (Morales, M. et al., 2011; Solovieva, Y et. al., 2016).

El lenguaje en su función reguladora permite dirigir la propia acción con un objetivo (Luria, A. 1982). Al inicio, el lenguaje como signo lingüístico es externo e influye sobre la conducta del otro; después se convierte en interno y regula la conducta propia. Los signos psicológicos o internos (que inicialmente son externos) son asimilados por el niño, se interiorizan asegurando con ello la regulación y autorregulación del comportamiento (Vygotsky, L. 1991). Gracias a los signos, la estructura psicológica de la personalidad se transforma radicalmente, adquiere cualitativamente un carácter nuevo.

Por lo anterior, los niños diagnosticados con trastorno que dificultan el habla requieren de una educación inclusiva que los involucre en las actividades que propone la institución educativa, que atienda sus necesidades y potencie sus fortalezas de desarrollo humano. En el ámbito educativo, tanto en la edad preescolar como en la edad escolar se deben desarrollar habilidades como: esperar el turno, ofrecer ayuda, hablar amablemente, reconocer los propios sentimientos, tomar perspectivas, generar opciones para resolver situaciones problema y considerar las consecuencias de las acciones. La educación hace

viable la realización de la humanidad al hacerse sensible a las necesidades del otro, promoviendo la escucha activa y la posibilidad de ponerse en el lugar del otro para responder emocionalmente a las experiencias sociales (López-Calva, 2003).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, según Tamayo, M (2012), son las diferencias de las teorías ya existentes a partir de las hipótesis, obteniendo una muestra de una población del estudio.

Es de tipo básica, porque busca nuevos conocimientos con el propósito de alimentar la inteligencia en ciencias (Sánchez, H.; Reyes, C. & Mejía, K., 2018). El diseño es no experimental porque no se manipula las variables y es correlacional porque mide dos o más variables analizando su relación entre sí (Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P., 2014).

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Déficit de atención

Definición conceptual

Barkley, R.; Fisher, M.; Smallish, L. & Flechter, K. (2002) cree que los defectos son un obstáculo para la ejecución del cerebro, provocando que los niños no puedan reprimir o retrasar sus respuestas, organizar y controlar su atención, comportamiento o emociones, y hacer frente a las demandas que se les plantean.

Andrades, N et al., (2019), describe a la alteración de atención como una alteración centrada en los viseras sensoriales no puede mantener una armonía

para poder desarrollarse o fijarse la atención. Este trastorno se evidencia a cualquier edad, pero es más común identificarlo desde la infancia y más aún en la niñez cuando llega a la edad escolar y es detectado por el maestro.

Según Muñoz, M. (2017) la alteración de atención es la incapacidad de percepción para reconocer, organizar y seleccionar información sobre estímulos o experiencias de aprendizaje. En este caso, mantener una actitud de atención y atención sostenida.

Ramos, C. et. al. (2016) Atención sostenida: Se refiere a la capacidad de concentrarse en los estímulos durante el tiempo suficiente para resistir la distracción y aumentar la fatiga. Debido a la incapacidad de mantener la concentración, los alumnos con TDAH a menudo modifican la tarea, pero no pueden completar ninguna actividad.

Por otro lado, la Atención selectiva: Es una manera para prevenir el sobreesfuerzo del cerebro, porque el cerebro realiza aproximadamente un millón de bits de datos cada instante. Asimismo, la "elección" y "solo pasar" la información que creemos que es relevante, e ignorar la información sin importancia. La dificultad de suprimir y rechazar las interferencias que generalmente se ignoran o suprimen puede desviar el comportamiento de sus objetivos. En las personas con TDAH, este cambio requiere dependencia del ambiente, en pocas palabras extraordinaria hacia todos los entornos circundantes; su cerebro busca incansablemente novelas, estímulos y estímulos beneficiosos. Según los incentivos internos, la distracción es provocada por pensamientos autogenerados (que evocan la propia "memoria").

Definición Operacional

Para medir la variable alteración de atención se utilizó el test caras postulado por Thurstone, L.; Yela, es valoración de aptitud para identificar de manera precisa, veloz y correcta, las igualdades y distintas perspectivas.

Variable 2: Déficit en Competencia Comunicativa

Definición conceptual

Cassany, D (2006) Nos muestra la importancia que es desarrollar estas tres competencias en nuestro trabajo docente en el aula resaltando la importancia de las competencias comunicativas en todas las disciplinas porque para poder aprender una disciplina se debe desarrollar estas tres competencias se requiere comprender, interpretar y producir textos escritos.

Según Chomsky, N (1957), defendió la existencia de una habilidad lingüística innata y universal, que es compartida por todos los humanos y entendida como un mecanismo (finalmente heredado), que nos permite "desarrollar" un lenguaje (a través del contacto con el lenguaje ambiental). "Desarrollar" un lenguaje significa descubrir la unidad, estructura y reglas formales que expresan el lenguaje ambiental, o, en otras palabras, significa adquirir una habilidad lingüística entendida como un sistema de conocimiento internalizado. La competencia expresiva es la unión de inteligencia y habilidades / capacidades (lenguaje, discurso, cultura social y estrategia) que le permite al hablante desempeñarse de manera efectiva y apropiada en una situación de comunicación específica y una comunidad de habla específica.

Se comunican verbalmente en idioma, que se entiende como la correlación expresiva en la conversación para interpretar y conocer ideas y emociones de acuerdo con el plan curricular de primaria (2016). Supongamos que hay un proceso de construcción activa del significado de varios tipos de textos hablados, ya sean presenciales o virtuales, con los estudiantes participando alternativamente como oradores o audiencias. Leer varios tipos de textos escritos en su idioma nativo.

Esta habilidad se interpreta como la conexión entre quien lee, escribe el texto social y cultural que formula una lectura. Asume una forma de elaboración de forma positiva para el estudiante porque el alumno no puede entender los datos del texto que está viendo, sino también de interpretar y localizarla.

Escribe varias lecturas en su idioma. Esta habilidad se interpreta en su lengua escrito para construir significado en un texto y comunicarlo a otros. Este es un medio de reflexión, ya que el texto ha sido ajustado y organizado, teniendo en cuenta el trasfondo y mira de brindar conocimiento, y la revisión momentánea de lo transcrito para corregirlo.

Definición Operacional

Para medir la variable déficit en competencia comunicativa se utilizó la lista de cotejo para recoger información organizada de los indicadores de la variable estudiada.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

Según Tamayo, M. (2012) es el total del objeto de estudio que puede cuantificarse conformado por un conjunto de elementos de una característica en común para el estudio. El estudio está formado por 148 alumnos del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.

Criterio de selección

Criterio de inclusión:

Estudiantes de la Institución Educativa, UGEL 05, matriculados en el Ciclo III. Que asistente con regularidad a las clases virtuales durante el año lectivo 2021.

Criterio de exclusión:

Estudiantes de la Institución Educativa, UGEL 05 del ciclo III que no tienen conectividad para ingresar a las clases virtuales.

Muestra

Compuesta por 60 alumnos del ciclo III de la institución educativa UGEL 05 Lima. Según Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014), La muestra es un subgrupo de la población.

Muestreo

Por conveniencia, este estudio utiliza un muestreo no probabilístico, por parte de Cuesta, M. & Herrero, F. (2010), es una técnica en la que el proceso de recolección de muestras no puede brindar igualdad de oportunidades para todos los individuos de la población. Se tiene en cuenta la selección del sujeto, la conveniente accesibilidad y proximidad del sujeto y del examinador.

La unidad de análisis

Es un estudiante del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Según Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014), la unidad de análisis es el individuo que va a ser medido.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Según Arias, J. (2020), las tecnologías de recaudación de datos son distintas maneras para obtener datos, el mismo autor señaló que las herramientas son medios físicos de recolección y almacenamiento de datos.

Utilizando técnicas de observación a través de listas de verificación Tobón, S. (2014) menciona Herramientas de valoración de habilidades que ayudan a identificar si hay o no una cantidad de objetos de evidencia. Se aplicó la técnica de visualización para evaluar a los estudiantes a través del uso de la percepción.

Instrumentos

Las herramientas utilizadas en este estudio serán una prueba para medir el déficit de atención y una lista de cotejo para evaluar la competencia comunicativa. Según Thurstone, L. & Yela, M. (1985-2012), el Testing es una

situación problemática previamente arreglada y estudiada. El sujeto debe responder a determinadas instrucciones y estimarlas comparándolas con la respuesta del grupo norma (o estándar). Respuesta), la calidad, naturaleza o grado de ciertos aspectos de su personalidad. Tobón, S. (2014), son herramientas de valoración por competencias donde se establece si hay o no la evidencia de los indicadores.

Tabla 1. *Ficha técnica de la variable 1 déficit de atención*

| | |
|--|--|
| Nombre de la prueba: Test de percepción de diferencias CARAS-R | |
| Autor | : Thurstone y Yela |
| Procedencia | : España |
| Año de publicación | : 2012 |
| Administración | : Individual |
| Ámbito de aplicación: | Estudiantes del Ciclo III EBR |
| Tiempo de duración: | Aprox. 05 minutos. |
| Significación | : Evaluación de la aptitud para percibir |
| Medios y Materiales: | Cartillas con imágenes de diversas expresiones de caras |
| Calificación | : La calificación será con una escala dicotómica, con dos opciones de respuesta: Aciertos (1) Errores (0). |

Nota: Adaptado de Jiménez (2020)

Tabla 2. *Ficha técnica de la variable 2 déficit en competencia comunicativa*

Nombre de la prueba: Lista de cotejo para la evaluación del logro de competencias del área comunicación

Adaptado : Rosa María Rodríguez Salazar

Autor : Currículo Nacional de educación básica (2016)

Procedencia : Lima-Perú

Año de publicación : 2019

Administración : Individual

Ámbito de aplicación: Estudiantes de segundo grado

Tiempo de duración: 40 minutos.

Significación : Medir el logro de competencia comunicativa

Medios y Materiales: Comprende 21 ítems, dosificados en tres dimensiones:
Lee diversos textos narrativos (7 ítems), Escribe diversos tipos de texto narrativos (7 ítems) y Comunica oralmente textos narrativos (7 ítems)

Calificación : La calificación será con una escala dicotómica, con dos opciones de respuesta.

Validez

Los instrumentos utilizados han sido validados en sus respectivos contextos. En cuanto al test de caras su validez se realizó en España, Argentina y Perú, mientras que la lista de cotejo fue validado y adaptado en el año 2019 por Rosa María Rodríguez Salazar teniendo como autor original al Currículo Nacional de Educación Básica (2016)

3.5. Procedimientos

Una vez que el instrumento ha sido validado y pasado la prueba de confiabilidad, el documento de presentación de la UCV se envía a la entidad de investigación. Cuando el documento es aceptado por la agencia, comienza la solicitud de la muestra de investigación. La prueba la realiza la plataforma de zoom. Los datos están completos, la base de datos se compila con Excel y los

datos se procesan con el software SPSS 26. Los resultados se muestran en forma de tablas y gráficos, con sus propias explicaciones y discusiones.

3.6. Método de análisis de datos

El método utilizado es el descriptivo en base a los resultados obtenidos de la aplicación de las estadísticas no paramétricas.

3.7. Aspectos éticos

Se consideró el acuerdo establecido en la Guía de Productos Observables de la UCV, el formato de la base del artículo y los contenidos relacionados con el rigor de la redacción científica, los cuales están estipulados en la séptima edición de la norma APA. De igual forma, se afirma que, en esta investigación, cada cita de este artículo respeta la identidad del autor. Al final, podemos decir que esta investigación es real y ha sido elaborada con actitudes éticas y compromisos profesionales en cada uno de sus espacios.

IV. RESULTADOS

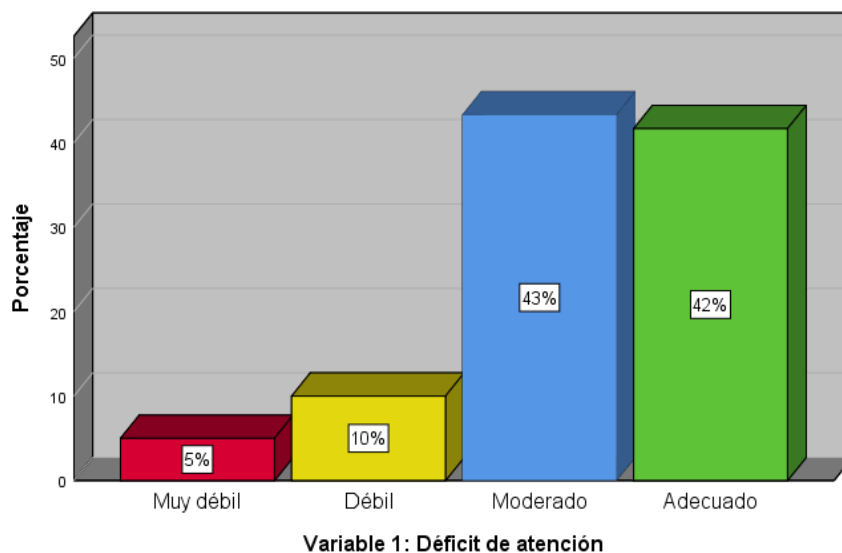
4.1. Resultados Descriptivos

Luego de haberse procesado la información en el SPSS V25, se procede a analizar los resultados de cada variable y dimensión:

Tabla 3. Variable 1: Déficit de atención

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Muy débil | 3 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | Débil | 6 | 10,0 | 10,0 | 15,0 |
| | Moderado | 26 | 43,3 | 43,3 | 58,3 |
| | Adecuado | 25 | 41,7 | 41,7 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Figura N° 1. Déficit de atención

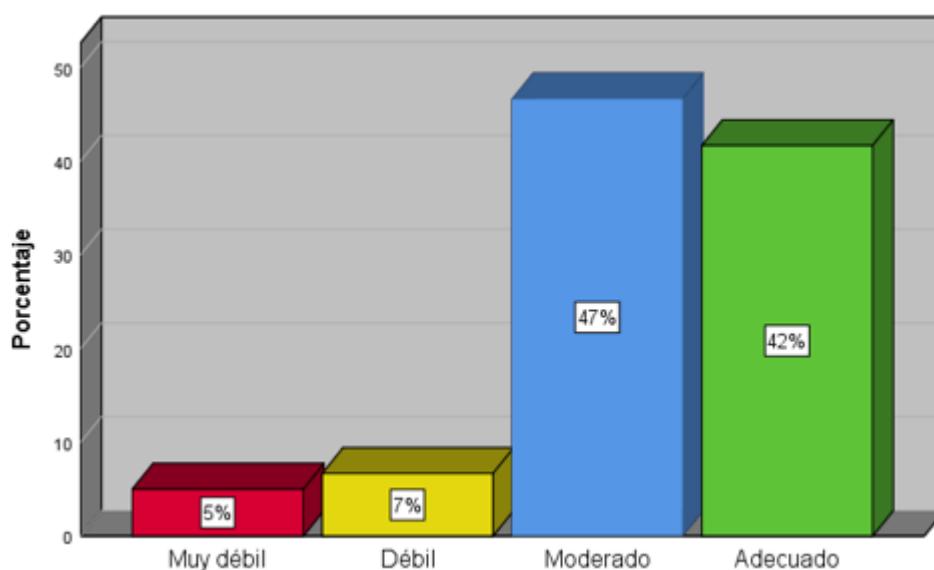


Según el gráfico, la variable 1: Déficit de atención tiene los siguientes niveles, muy débil 5%, débil 10%, moderado 43% y adecuado 42%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestadas señala que tiene un nivel moderado de déficit de atención con un 43%.

Tabla 4. Dimensión 1: Atención sostenida

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Muy débil | 3 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | Débil | 4 | 6,7 | 6,7 | 11,7 |
| | Moderado | 28 | 46,7 | 46,7 | 58,3 |
| | Adecuado | 25 | 41,7 | 41,7 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Figura N° 2. Atención sostenida



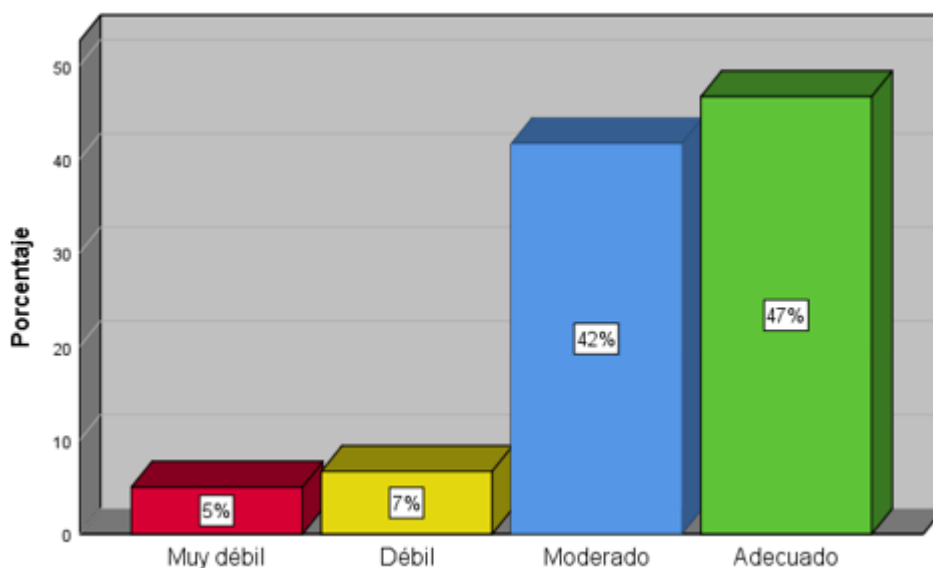
Dimensión 1: Atención sostenida

Según el gráfico, la dimensión 1: Atención sostenida de diversos textos narrativos tiene los siguientes niveles, muy débil 5%, débil 7%, moderado 47% y adecuado 42%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestadas señala que tiene un nivel moderado en cuanto a leer diversos tipos de textos narrativos con un 47%.

Tabla 5. Dimensión 2: Atención selectiva

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Muy débil | 3 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | Débil | 4 | 6,7 | 6,7 | 11,7 |
| | Moderado | 25 | 41,7 | 41,7 | 53,3 |
| | Adecuado | 28 | 46,7 | 46,7 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Figura N° 3. Atención selectiva



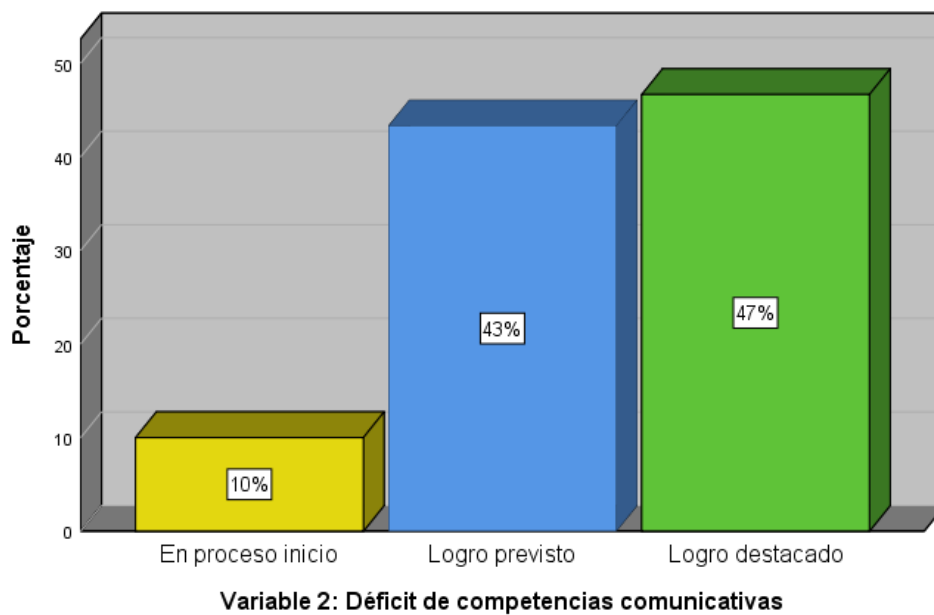
Dimensión 2: Atención selectiva

Según el gráfico, la dimensión 2: tiene atención selectiva en los siguientes niveles, muy débil 5%, débil 7%, moderado 42% y adecuado 47%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestadas señala que tiene un nivel adecuado en cuanto a escribir diversos tipos de textos narrativos con un 47%

Tabla 6. Variable 2: Déficit de competencias comunicativas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | En proceso inicio | 6 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| | Logro previsto | 26 | 43,3 | 43,3 | 53,3 |
| | Logro destacado | 28 | 46,7 | 46,7 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Figura N° 4. Déficit de competencias comunicativas

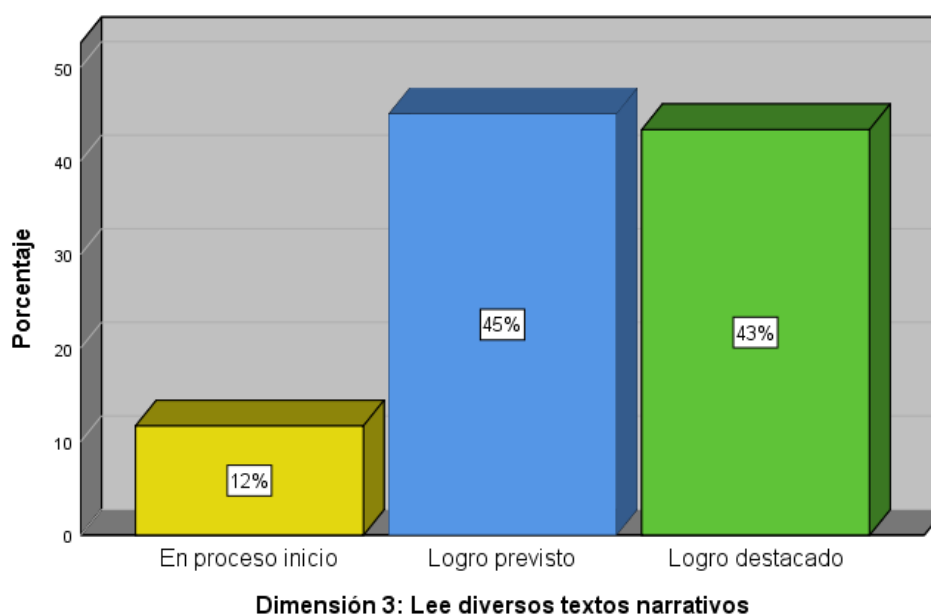


Según el gráfico, la variable 2 déficit de competencias comunicativas tiene los siguientes niveles, en proceso – inicio 10%, logro previsto 43% y logro destacado 47%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestada señala que las competencias comunicativas se encuentran con un logro destacado de 47%.

Tabla 7. Dimensión 3: Lee diversos textos narrativos

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | En proceso inicio | 7 | 11,7 | 11,7 | 11,7 |
| | Logro previsto | 27 | 45,0 | 45,0 | 56,7 |
| | Logro destacado | 26 | 43,3 | 43,3 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Figura N° 5. Lee diversos textos narrativos

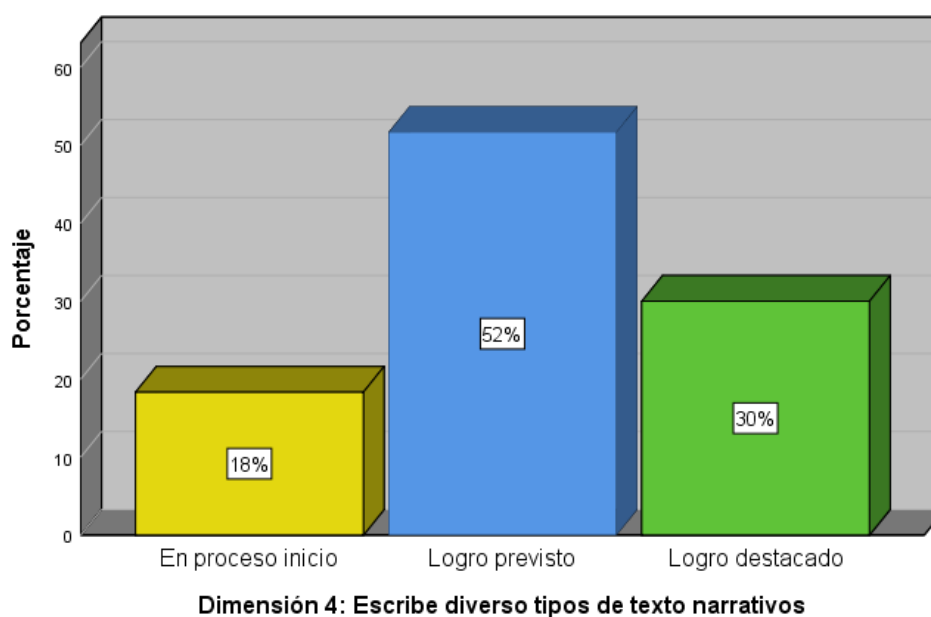


Según el gráfico, la dimensión 3: lee diversos textos narrativos tiene los siguientes niveles, en proceso – inicio 12%, logro previsto 45% y logro destacado 43%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestada señala que la lectura de diversos textos narrativos se encuentra con un logro previsto de 45%.

Tabla 8. Dimensión 4: Escribe diversos tipos de texto narrativos

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | En proceso inicio | 11 | 18,3 | 18,3 | 18,3 |
| | Logro previsto | 31 | 51,7 | 51,7 | 70,0 |
| | Logro destacado | 18 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Figura N° 6. Escribe diversos tipos de texto narrativos

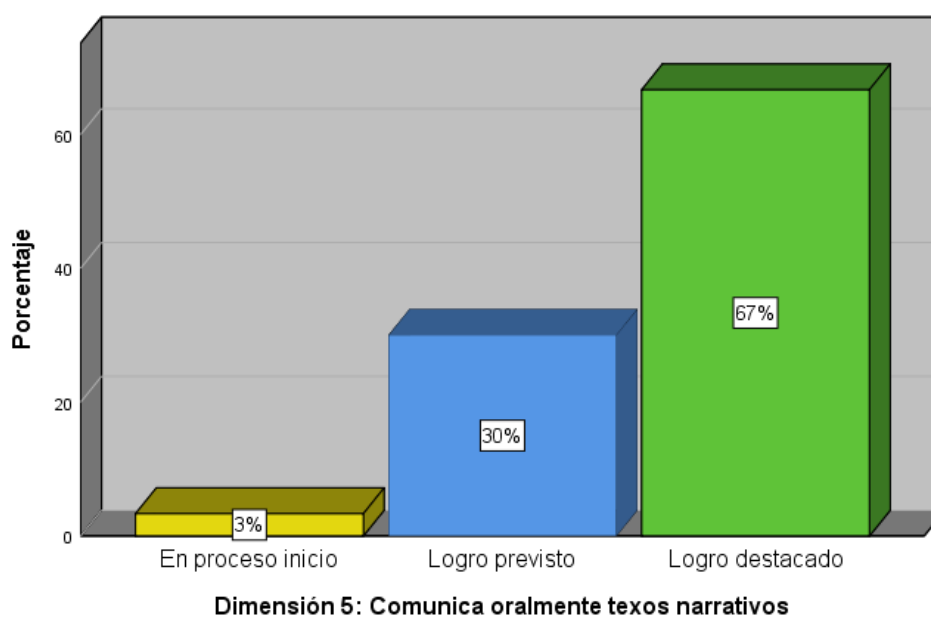


Según el gráfico, la dimensión 4: escribe diversos textos narrativos tiene los siguientes niveles, en proceso – inicio 18%, logro previsto 52% y logro destacado 30%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestada señala que la escritura de diversos textos narrativos se encuentra con un logro previsto de 52%.

Tabla 9. *Dimensión 5: Comunica oralmente textos narrativos*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | En proceso inicio | 2 | 3,3 | 3,3 | 3,3 |
| | Logro previsto | 18 | 30,0 | 30,0 | 33,3 |
| | Logro destacado | 40 | 66,7 | 66,7 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Figura N° 7. *Comunica oralmente textos narrativos*



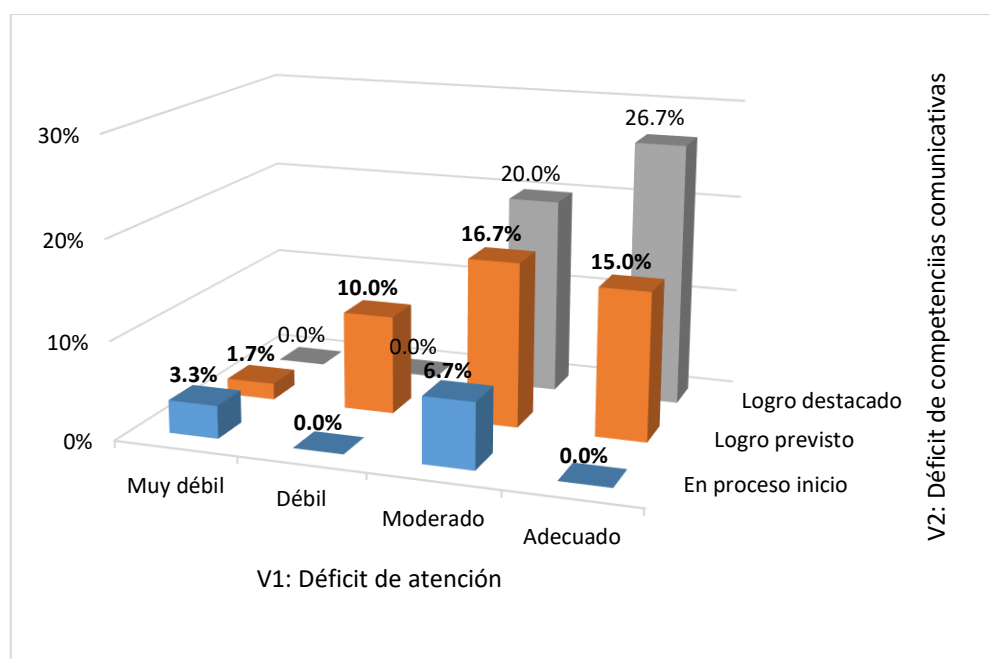
Según el gráfico, la dimensión 5: comunica oralmente textos narrativos tiene los siguientes niveles, en proceso – inicio 3%, logro previsto 30% y logro destacado 67%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestada señala que la comunicación oral de textos narrativos se encuentra con un logro destacado de 67%.

Tablas cruzadas

Tabla 10. Tabla cruzada Variable 1: Déficit de atención*Variable 2: Déficit de competencias comunicativas

| | | % del total | | | |
|------------------------------------|-----------|---|----------------|-----------------|--------|
| | | Variable 2: Déficit de competencias comunicativas | | | |
| | | En proceso inicio | Logro previsto | Logro destacado | Total |
| Variable 1: Déficit de atención | Muy débil | 3.3% | 1.7% | 0 | 5.0% |
| | Débil | 0 | 10.0% | 0 | 10.0% |
| | Moderado | 6.7% | 16.7% | 20.0% | 43.3% |
| | Adecuado | 0 | 15.0% | 26.7% | 41.7% |
| Total | | 10.0% | 43.3% | 46.7% | 100.0% |

Figura N° 8. Tablas cruzadas



Se identificó que el 26,7% de los encuestados tienen déficit de atención adecuado, el 15% tiene un logro previsto en la competencia comunicativa. Mientras que el 20% aparece un déficit moderado de atención, el 3.30% está en logro de inicio y el 6,7% está en el proceso de inicio de la competencia comunicativa. Para finalizar, el 16,7% de los encuestados identifican una etapa moderada en déficit de

atención, el 1,7% muestra un logro previsto y un 20% muestra la etapa de competencia comunicativa destacado.

Prueba de normalidad:

Hacemos la prueba de hipótesis de la distribución normal de todas las variables y dimensiones.

Decimos:

H0: Los datos tienen una distribución normal

H1: Los datos no tienen una distribución normal

Realizamos el análisis con SPSS, utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido a que tiene 60 muestras, más de 50.

Tabla 11. *Prueba de hipótesis de la distribución normal*

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | |
|---|---------------------------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Variable 1: Déficit de atención | ,246 | 60 | ,000 |
| Dimensión 1: Atención sostenida | ,260 | 60 | ,000 |
| Dimensión 2: Atención selectiva | ,273 | 60 | ,000 |
| Variable 2: Déficit de competencias comunicativas | ,297 | 60 | ,000 |
| Dimensión 3: Lee diversos textos narrativos | ,277 | 60 | ,000 |
| Dimensión 4: Escribe diverso tipos de textos narrativos | ,267 | 60 | ,000 |
| Dimensión 5: Comunica oralmente textos narrativos | ,414 | 60 | ,000 |

Según los resultados encontrados, tenemos que todas las variables y dimensiones tienen un p-valor de $0.00 < 0.05$, entonces se niega la hipótesis nula para todas las variables y dimensiones, por lo tanto, cuentan con una distribución normal y se utilizará la prueba no paramétrica de rho de spearman para la prueba de hipótesis.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación significativa entre el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.

Ha: Existe relación significativa entre el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.

Se adjunta el cuadro de resultados de la correlación de spearman.

Tabla 12. *Prueba de hipótesis general*

Correlaciones

| | | | Variable 1: Déficit de atención | Variable 2: Déficit de competencias comunicativas |
|--------------------|---|-----------------------------|---------------------------------------|---|
| Rho de Spearman | Variable 1: Déficit de atención | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,428** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,001 |
| | | N | 60 | 60 |
| | Variable 2: Déficit de competencias comunicativas | Coefficiente de correlación | ,428** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 | . |
| | | N | 60 | 60 |

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

De acuerdo con los resultados obtenidos, observamos que la significancia obtenida es de 0.01 y que es un valor menor a 0.05, podemos decir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, que señala que se cuenta la con relación específica entre el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en alumnos del 3ero de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Además, se puede indicar que tiene una correlación positiva con un valor de 0.428.

Prueba de Hipótesis específica 1

Ho: No existe relación significativa entre el déficit de atención y leer diversos textos narrativos en alumnos del ciclo III de una entidad estudiantil, UGEL 05 Lima.

Ha: Existe relación significativa entre la alteración de atención y leer diversos textos narrativos en alumnos del ciclo III de una entidad estudiantil, UGEL 05 Lima.

Se adjunta el cuadro de resultados de la correlación de spearman

Tabla 13. Prueba de hipótesis específica 1

Correlaciones

| | | | Variable 1: Déficit de atención | Dimensión 3: Lee diversos textos narrativos |
|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|---|
| Rho de | Variable 1: | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,440** |
| Spearman | Déficit de atención | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 60 | 60 |
| | | Dimensión 3: | Coeficiente de correlación | ,440** |
| Lee diversos textos narrativos | Lee diversos textos narrativos | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 60 | 60 |

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

De acuerdo con los resultados, observamos que la significancia obtenida es de 0.00 y que es un valor menor a 0.05, podemos decir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, que señala que existe relación significativa entre la alteración de atención y leer diversos textos narrativos en alumnos del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Además, se puede indicar que tiene una correlación positiva con un valor de 0.440.

Prueba de Hipótesis específica 2

Ho: No existe relación significativa entre el déficit de atención y escribe diversos textos narrativos en alumnos del ciclo III de una entidad estudiantil, UGEL 05 Lima.

Ha: Existe relación significativa entre la alteración de atención y escribe diversos textos narrativos en alumnos del ciclo III de una entidad estudiantil, UGEL 05 Lima

Se adjunta el cuadro de resultados de la correlación de spearman:

Tabla 14. *Prueba de Hipótesis específica 2*

Correlaciones

| | | | Variable 1: Déficit de atención | Dimensión 4: Escribe de diversos tipos de texto narrativos |
|-----------------|---|----------------------------|---------------------------------|--|
| Rho de Spearman | Variable 1: Déficit de atención | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,405** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,001 |
| | | N | 60 | 60 |
| | Dimensión 4: Escribe diversos tipos de texto narrativos | Coeficiente de correlación | ,405** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 | . |
| | | N | 60 | 60 |

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

De acuerdo con los resultados, observamos que la significancia obtenida es de 0.01 y que es un valor menor a 0.05, podemos decir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, que señala que existe relación significativa entre el déficit de atención y escribe diversos textos narrativos en alumnos del ciclo III de una entidad estudiantil, UGEL 05 Lima. Además, se puede indicar que tiene una correlación positiva con un valor de 0.405.

Prueba de Hipótesis específica 3

Ho: No existe relación significativa entre el déficit de atención y comunica oralmente textos narrativos en alumnos del ciclo III de una entidad estudiantil, UGEL 05 Lima.

Ha: Existe relación significativa entre la alteración de atención y comunica oralmente textos narrativos en alumnos del ciclo III de una entidad estudiantil, UGEL 05 Lima.

Se adjunta el cuadro de resultados de la correlación de spearman:

Tabla 15. *Prueba de Hipótesis específica 3*

Correlaciones

| | | | Variable 1: Déficit de atención | Dimensión 5: Comunica oralmente textos narrativos |
|----------|---------------------|----------------------------|---------------------------------------|---|
| Rho de | Variable 1: Déficit | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,404** |
| Spearman | de atención | Sig. (bilateral) | . | ,001 |
| | | N | 60 | 60 |
| | Dimensión 5: | Coeficiente de correlación | ,404** | 1,000 |
| | Comunica oralmente | Sig. (bilateral) | ,001 | . |
| | textos narrativos | N | 60 | 60 |

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

De acuerdo con los resultados obtenidos, observamos que la significancia obtenida es de 0.01 y que es un valor menor a 0.05, por lo tanto, podemos decir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, que señala que existe relación significativa entre el déficit de atención y comunica oralmente textos narrativos en estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima. Además, se puede indicar que tiene una correlación positiva con un valor de 0.404.

V. DISCUSIÓN

En cuanto a la relación del déficit de atención y el déficit en competencia comunicativa podemos decir que entre los resultados más relevantes se encuentran los de la tabla 1 acompañado de la figura 1 que muestran que del 100% de encuestados sobre el déficit de atención dentro de los estudiantes es de, muy débil 5%, esto explica que los estudiantes carecen de la capacidad de mantener un estímulo determinado, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestadas señala que tiene un nivel moderado de déficit de atención, el cual se puede relacionar con diversos motivos que pueden ser de relación psicológica (problemas en casa, trastornos de atención, etc.). Desde el punto de vista Herrera, A. (2020) en su investigación basa entre los síntomas de depresión y la frustración de niños con déficit de atención muestra que mencionando los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en estudio, donde el 54% tiene tendencia a ser más poco tolerante; no obstante, solo el 24% de la muestra tiene puntuaciones altas en síntomas depresivos. Esto nos explica de manera más concisa que los niños con TDAH sufren tantos problemas de tipo depresivo y les cuesta tolerar ciertas acciones o aptitudes que se pueden presentar. Después, como manifestó Asían, A. (2020), nociones como el estrés agudo, síntomas conductuales y estados de ánimo en niños pueden ocasionar el déficit de atención, una muestra nos permitió observar que los comportamientos promedio de los niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad es muy diferente a la que se presenta dentro de los niños normal esto explica que los estudiantes con TDAH presentan problemas dentro de las aulas de clase debido a sus problemas de atención. Tomando la perspectiva de Alzaben, F et al. (2018), realizaron un estudio con el propósito de determinar la prevalencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad el cual nos mostró entre sus resultados que la prevalencia de problemas psiquiátricos, académicos y de comportamiento comórbidos fue generalizada (56,5% trastorno negativista desafiante / trastorno de conducta, 54,4% rendimiento académico deteriorado, 44,4% problemas de conducta en el aula, 41,3% depresión / ansiedad). Mostrándonos que el TDAH guarda una relación positiva y específica de apego con los problemas psiquiátricos y académicos que se presentan en niños estudiantes.

De lo analizado se puede determinar que, el 43% de los niños del Ciclo III de la IE UGEL 05, tienen un déficit de atención moderado, probablemente asociado a problemas que se dan en casa, con lo cual es importante que se desarrollen técnicas de concentración que permitan a los alumnos reducir ese déficit. De otro lado, Condemarín, M. (2005), señala que el déficit de atención constituye una alteración que se evidencia desde muy pequeños y, muchas veces no son identificados a tiempo, generando posteriormente una inatención sin control, lo cual concuerda con los resultados obtenidos, donde el 43% de los niños tienen un déficit de atención moderado.

Asimismo, pudimos visualizar que los resultados mostrados en la tabla 2 y figura 2 nos dan indicio que la atención sostenida de diversos textos narrativos tiene los siguientes niveles, muy débil 5%, débil 7%, moderado 47% y adecuado 42%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestadas señala que tiene un nivel moderado en cuanto a leer diversos tipos de textos narrativos con un 47%. Es así que Duran, C. (2019) dentro de su trabajo de investigación postula la relación con el déficit de atención y la comprensión lectora en los niños en donde encontró que los resultados se procesan y analizan descriptivamente para aclarar las características y condiciones de la investigación. También establece el análisis de coherencia y razonamiento lógico entre variables. De lo analizado se puede determinar que, el 47% de los niños del Ciclo III de la IE UGEL 05, tienen un déficit de atención moderado, en la atención sostenida de diversos textos narrativos, asociados a la comprensión lectora de los mismos. Es importante mejorar este indicador, en la medida que la atención sostenida permite ser más eficientes a las personas en su vida diaria (Thurstone, L & Yela, M., 1985-2012).

Por otro lado, se muestra el resultado de la tabla 3 y figura 3 quien nos menciona que tiene atención selectiva en los siguientes niveles, muy débil 5%, débil 7%, moderado 42% y adecuado 47%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestadas señala que tiene un nivel adecuado en cuanto a escribir diversos tipos de textos narrativos con un 47%. Sin embargo, después una perspectiva compartida tenemos a Alzaben, F. et. al. (2018) quienes nos

muestran dentro de su estudio de investigación que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad es común en los niños y esto es debido a diversos factores que se mencionan como problemas psiquiátricos, problemas de atención, problemas de comportamiento, problemas dentro del hogar, etc. De lo analizado se puede determinar que, el 47% de los niños del Ciclo III de la IE UGEL 05, tienen un nivel de atención selectiva adecuado, es decir que pueden leer de forma adecuada diversos tipos de textos narrativos. Otro 42% tienen un nivel moderado. Con la aplicación de estrategias educativas pertinentes sería un logro importante que esté 42% pase al nivel de atención selectiva adecuada. Ello concuerda con lo dicho por Cassany, D (2006), quien manifiesta que las competencias comunicativas, se constituye en una herramienta para desarrollar aspectos como el comprender, interpretar y producir textos escritos.

Entrando a tallar con más resultados dentro de nuestro trabajo tenemos a la tabla y figura 4 que nos permite ver el déficit de competencias comunicativas tiene los siguientes niveles, en proceso – inicio 10%, logro previsto 43% y logro destacado 47%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestada señala que las competencias comunicativas se encuentran con un logro destacado de 47%. Por su parte Palomino, F. (2017), dentro de su estudio donde se visualizó una varianza del 51,9% en tres dimensiones (dificultad para concentrarse; hiperactividad, el impulso), y los indicadores de fiabilidad son 0,84 y 0,87. Lo cual nos llevó a entender que si los niños que presentan o a los que se les diagnostica trastorno de déficit de atención se considera de suma importancia y relevancia ya que estos pueden ser indicadores que el pequeño o pequeña pueda tener una deficiencia al momento de realizar alguna competencia comunicativa con las demás personas. A lo que se busca llegar con todo esto es que mientras más jóvenes podamos encontrar las deficiencias y lo que la causa mejor desarrollo y apoyo podremos brindar para disminuir estos problemas. De lo analizado se puede determinar que, el 47% de los niños del Ciclo III de la IE UGEL 05, muestran un logro destacado en la competencia comunicativa, no obstante, ello, es prioridad, fortalecer las técnicas que permitan incrementar ese logro obtenido. Según Ramírez, J. (2002), esta competencia desarrolla el lenguaje y expresión oral, que

va más allá de interpretar los lenguajes acústicos por signos lingüísticos regulados por la gramática.

En relación con los resultados que nos presenta la tabla y figura 5 se puede decir que los estudiantes que leen diversos textos narrativos tienen los siguientes niveles, en proceso de inicio 12%, logro previsto 45% y logro destacado 43%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestada señala que la lectura de diversos textos narrativos se encuentra con un logro previsto de 45%. Mientras que Mamani, N. (2017) menciona que dentro de su estudio encontró como resultados que el estadístico de la prueba alcanzó 0.479 al nivel 0.01, alcanzando un valor porcentual de 22.9%. Por lo tanto, en la dependencia del 22.9% de las variables relacionadas y la independencia del 77.1%, el déficit de atención se manifiesta en la comprensión del texto narrativo. Asimismo, Duran (2019) mostró que la investigación realizada en niños de cuarto grado muestra como resultados que existe una relación significativa entre el déficit de atención y la comprensión lectora en todas las dimensiones entre los estudiantes de la institución de estudio. De la misma manera Alva, R. (2017) demuestra en su estudio que el valor de significancia es 0.000. Por ser menor que p el valor de lista es 0.05. Llevando a dictaminar que la relación entre el déficit de atención y la capacidad de lectura de los menos estudiados dentro del trabajo son proporcional. De lo analizado se puede determinar que, el 43% de los niños del Ciclo III de la IE UGEL 05, tienen un nivel adecuado de los textos narrativos que leen, es decir que pueden leer y entender adecuadamente los diversos tipos de textos narrativos que se le presenten, tal y como lo postula Chomsky, N (1957), al decir que los pequeños nacen la capacidad de aprender y captar estructuras lingüísticas y comunicativas, lo cual debe ser complementado en la escuela.

Otro resultado donde se puede observar la relación entre el déficit de atención y escribir textos en estudiantes donde la tabla y figura 6 nos dice que se escribe diversos textos narrativos y estos presentan los siguientes niveles, en proceso de inicio 18%, logro previsto 52% y logro destacado 30%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestada señala que la

escritura de diversos textos narrativos se encuentra con un logro previsto de 52%. Por su parte Julón, M. (2017), dentro de su investigación presento sobre las dificultades de atención e hiperactividad y cuanto se relacionan con el aprendizaje al momento de la lectoescritura. Cuyos resultados nos dieron confiabilidad estadística del Alfa de Cronbach, el TDAH es 0.984 y la alfabetización de aprendizaje es 0.982, lo que nos hace decir que a mayor TDAH, menor lectoescritura o mejor lectoescritura sin TDAH. De lo analizado se puede determinar que, en este aspecto hay trabajo por realizar, pues sólo el 30% de los niños del Ciclo III de la IE UGEL 05, tienen un logro destacado, en el proceso de escribir un texto narrativo, en tanto el 52% tiene un logro previsto. Para ello se puede tomar en cuenta lo dicho por Cassany (2012), que sostiene que tanto la escritura como la lectura se relacionan significativamente y por ello, para escribir un texto es importante saber leerlo y entenderlo.

Los últimos resultados nos permiten observar la relación entre el déficit de atención y la forma de comunicación oralmente entre la muestra del estudio, donde la tabla y figura 7 demuestra que se comunica oralmente textos narrativos tiene los siguientes niveles, en proceso – inicio 3%, logro previsto 30% y logro destacado 67%, asimismo se puede mencionar que la mayor cantidad de personas encuestada señala que la comunicación oral de textos narrativos se encuentra con un logro destacado de 67%. Desde otro ángulo Moran, M. et. al. (2017), quien habla sobre los trastornos del lenguaje y las necesidades especiales del estudiante para comunicarse, para buscar una solución se plantea adaptarse a mejor la educación de los escolares con problemas, realizar cuidados y asesorías especiales. Es indispensable comprender que los trastornos de lenguaje guardan una relación apegada con el problema de comunicación oral, por lo cual se tendrá que contar con intervención especializada para ser manejado y que se le pueda apoyar al menor. A diferencia de los resultados obtenidos en la escritura y lectura, se puede determinar que, en el aspecto de comunicación oral, el 67% de los niños del Ciclo III de la IE UGEL 05, tienen un logro destacado y es probablemente porque permite al estudiante expresar, comprender transmitir su sentir y emociones, tal y como lo manifiesta Ramírez, J (2002).

Finalmente, podemos mencionar que en todo este proceso se ha tratado de abordar la temática desde una mirada imparcial sin sesgar la información de nuestras variables de estudio. Por ello mismo tenemos completa seguridad que los hallazgos conseguidos dentro de nuestro estudio será de vital relevancia, de la misma manera servirán como base estructural para próximos trabajos de investigación que entren a detallar el déficit de atención, así como también el déficit en competencia comunicativa que se presentan en el día a día y el cual ha ido creciendo durante estos años. Por último, destacar lo dicho por Condemarín, M. (2005), en el sentido que el déficit de atención en los alumnos les genera consecuencias futuras al generar en ellos una inatención incontrolada que no les ayudará en su desarrollo a lo largo de sus vidas.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Se logró establecer una relación significativa entre ambas variables concluyendo que cuando hay mayor déficit de atención habrá mayor déficit en competencia comunicativa en los estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima, al lograrse un Rho de Spearman de 0,428 evidenciando una relación moderada, un nivel de significancia de 0,001 con la aprobación del objetivo general.

Segundo:

Se logró una relación significativa entre déficit de atención y lee diversos textos narrativos en los estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima, al lograrse un Rho de Spearman de 0,440 y un nivel de significancia de 0,000.

Tercera:

Se logró establecer una relación significativa entre déficit de atención y escribe diversos textos narrativos en los estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima, al lograrse un Rho de Spearman de 0,405 y un nivel de significancia de 0,001.

Cuarto:

Se logró establecer una relación significativa entre déficit de atención y comunica oralmente textos narrativos en los estudiantes del ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima, al lograrse un Rho de Spearman de 0,404 y un nivel de significancia de 0,001.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

Al coordinador general del programa de Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) del MINEDU para que gestione más personal capacitado, atiendan los casos críticos diagnosticados en déficit de atención y déficit en competencia comunicativa según los resultados obtenidos en la investigación y sirvan de apoyo en la labor de los docentes.

Segunda:

Al Jefe del área de gestión pedagógica de la UGEL 05 para que realice las coordinaciones a través de su despacho en la difusión de los resultados de la investigación y solicitar la organización de capacitaciones o talleres en Plan lector dirigidos a los docentes de la institución educativa.

Tercero:

Al director de la institución educativa donde se realizó el estudio para que gestione con SAANEE y la UGEL 05, dentro del establecimiento se cuente con un especialista permanente con el objetivo de atender a los estudiantes que obtuvieron nivel muy bajo en producción de textos y déficit de atención, también para que a futuro se detecte este trastorno y se realice la intervención oportuna.

Cuarta:

A la coordinación del ciclo III para que dentro de su programación anual se planifiquen actividades donde incluyan a todos los estudiantes con déficit atencional incluyendo un programa de nivelación, concursos, presentaciones específicas que desarrollen la expresión oral en los estudiantes del ciclo.

REFERENCIAS

- Alva, R. (2017) *Déficit de atención y la lectura en niños de 8 años de una I.E. Callao, 2017*. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16362/Alva_MRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Acosta, V.; Ramírez, G. & Hernández, S. (2016). *Intervention in fluency problems in pupils with Specific Language Impairment (SLI)/ Intervención en problemas de fluidez en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 466-498. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189118>
- Aguilar, E.; Buil, L.; Esteller, A. & Pérez, J. (2019). *Del trastorn específic del llenguatge (TEL) al trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL): un canvi de concepció sobre els trastorns del llenguatge*. *Llengua, Societat i Comunicació*, 17, 11-26. <https://doi.org/10.1344/LSC-2019.17.7>
- Alzaben, F.; Sehlo, M.; Alghamdi, W.; Tayeb, H.; Khalifa, D.; Mira, A.; Alshuaibi, A.; Alguthmi, M.; Derham, A. & Koenig, H. (2018). *Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid psychiatric and behavioral problems among primary school students in western Saudi Arabia*. *Saudi Medical Journal*, 39(1), 52-58. <https://doi.org/10.15537/smj.2018.1.21288>
- Ángeles, M. (2000). *La Relación entre el nivel de Rendimiento de Lenguaje y Matemáticas y la presencia del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en niños de tercer grado de educación primaria menores de centros educativos no estatales en la provincia constitucional del callao*. Tesis UNIFE Facultad de educación especial. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/102>
- APDA. (2002). *Asociación Peruana de Déficit de Atención correo electrónico*. <http://www.apda@deficitdeatencion.pe.org>
- Aragão, L.; Leoncio, D.; Alencar, J.; Andrade, P.; Falcão, J. & Hazin, I. (2016). *Diagnosis and treatment of adhd: criteria used by different professional categories*. *Liberabit*, 22 (1), 111-120. Recuperado en 30

de noviembre de 2021, de
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000100010&lng=es&tlng=

Asían, A (2020). *Estrés agudo, síntomas conductuales y situaciones de ánimo en menores dentro del grupo estudiantil con trastorno por déficit de atención / hiperactividad durante la aparición de COVID-19.*
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-558X2020000400010

Arias, J (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas. Enfoques Consulting EIRL, (1ª ed.), 120-121.
https://www.academia.edu/9103795/Fidias_G_Arias_El_Proyecto_de_Investigaci%C3%B3n_5ta_Edici%C3%B3n

Andrades, N.; Gasca, E. & Úbeda, J. (2019). El impacto psicológico que genera el diagnóstico de TDAH en las familias de niños de entre 6 a 13 años, usuarios de la “FUNDACION FAMILIA TDAH CHILE”. [Tesis de grado, Universidad Gabriela Mistral].
<http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/20.500.12743/1812/CD%20ME.PSI%20%284%29%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bahamonde, C.; Serrat, E. & Vilà, M. (2021). *Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020).* Logopedia, 11(Especial), 21-38. <https://doi.org/10.5209/rlog.71975>

Béliard, A; Jiménez, Á; Díaz, J; Goff, A; Mougel, S & Sir, H (2019). *The multiple meanings of ADHD: between deficit, disruption and hidden potential1* *Saúde e Sociedade*, vol. 28, no. 1, 2019, January-March, pp. 55-74.
<https://doi.org/10.1590/S0104-12902019181145>

Bröring, T.; Oostrom, K. J., Van Dijk-Lokkart, E.; Lafeber, H.; Brugman, A., & Oosterlaan, J. (2018). *Attention deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorder symptoms in school-age children born very preterm.* *Research in Developmental Disabilities*, 74, 103-112.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.01.001>

- Buiza, J.; Rodríguez, M. & Adrián, J. (2015). *Trastorno Específico del Lenguaje: marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles*. *Anales de Psicología*, 31(3), 879-889. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180091>
- Barkley, R.; Fisher, M.; Smallish, L. & Fletcher, K. (2002) The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder. *J Abnorm Psychol*, 1(2), 279-289. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12003449/>
- Ballesteros, S. & Manga, D. (1996). The effects of variation of an irrelevant dimension on same-different visual judgments. *Acta Psychologica*. 92(1). 1-16. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-6918\(95\)00003-8](http://dx.doi.org/10.1016/0001-6918(95)00003-8)
- Bresnahan, S.; Anderson, J. & Barry, R. (1999). Age-related changes in quantitative EEG in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 46, 1690–1697. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(99\)00042-6](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(99)00042-6)
- Cramond, B. (1994) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity — What is the connection?. *The Journal of creative Behavior*, 28(3), 193-210. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1994.tb01191.x>
- Barkley, R. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, (2^a ed.), Guilford Press.
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir para construir, la enseñanza lingüística comprensiva*. Entrevista realizada por Stella Gómez Pinilla <http://caiemonteros.fullblog.com.ar/leer-y-escribir-para-construir-la-ensenanza-linguistica-comprensiva.html>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>
- Chomsky, N. (1957) *The theory of language development*. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0lYaGVZXgWsC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Chomsky+\(1957\)+The+theory+of+language+development&ots=t3fmqqmLuW&sig=HkOEWdv44jmjE45yp0wZp0ufVnA#v=o](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0lYaGVZXgWsC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Chomsky+(1957)+The+theory+of+language+development&ots=t3fmqqmLuW&sig=HkOEWdv44jmjE45yp0wZp0ufVnA#v=o)

[nepage&q=Chomsky%20\(1957\)%20The%20theory%20of%20language%20development&f=false](#)

- Coloma, C (2014). *Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Revista Signos, vol. 47, núm. 84, marzo, 2014, pp. 3-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157029689001>
- Cook, R; Klein, M & Tessier, A (2008) *Adapting Early Childhood Curricula for Children with Special Needs*. Pearson. <https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Cook-Adapting-Early-Childhood-Curricula-for-Children-with-Special-Needs-7th-Edition/9780131723818.html>
- Condemarín, M. (2005) *Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa*. Biblioteca Nacional Digital de Chile. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-262635.html>
- Currículo Nacional del Perú (2006). *Competencias en el área de comunicación*. Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Cubero, C. (2006). *Los trastornos de déficit de atención con o sin hiperactividad Una mirada desde lo pedagógico*. Instituto de investigación en Educación. REVISTA, 06(01), 1-46. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760113.pdf>
- Carpio, G. & Serrano, J. (2016). *Medicación y creatividad en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Psicothema, 28 (1), 20-25. [Fecha de Consulta 30 de noviembre de 2021]. ISSN: 0214-9915. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72743610003>
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K., (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). J Speech Lang Hear Res, 51(1), 70-83. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/005\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/005))

- Cuesta, M. & Herrero, F. (2010). Introducción al muestreo. Universidad de Obviedo, 10(7).
http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.7/.
- Durand, C. (2019), *Relación entre el Déficit de Atención y la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Cuarto Grado de Primaria de la Institución Educativa "Manuel Seoane Corrales"*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/4087/TM%20CE-Pa%204865%20D1%20-%20Duran%20Cocha%20Carmen%20Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Farré, A. & Narbona, I. (2000). *Escalas para la evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* (3ª ed.) TEA.
http://www.pediatrasandalucia.org/ayupedia/wp-content/uploads/2019/06/EDAH_ESCALA_PARA_LA_EVALUACION_DEL_TRAST.pdf
- Faraone, S.; Asherson, P.; Banaschewski, T.; Biederman, J.; Buitelaar, J.; Ramos, J.; Rohde, L; Sonuga, E.; Tannock, R. & Franke, B. (2015) Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nat Rev Dis Primers*, 15, 0-20.
<https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.20>
- Guzmán, M (2018) Importancia de la comunicación en el proceso de aprendizaje. ACES Educación.
<http://educacion.editorialaces.com/importancia-de-la-comunicacion/>
- Gau, S.; Lin, C.; Hu, F., Shang, C.; Swanson, J.; Liu, Y. & Liu, S. (2008) Article Navigation Psychometric Properties of the Chinese Version of the Swanson, Nolan, and Pelham, Version IV Scale-Teacher Form. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(8), 850-861.
<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn133>
- González, C. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de investigación educativa de la*

REDIECH, 9(17), 9-31. Recuperado en 01 de diciembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200009&lng=es&tlng=es

Gonzales, E. (2006). *Déficit de Atención e Hiperactividad en el salón de clases Universidad Complutense de Madrid Facultad de Filosofía Ciencia de la conducta y sociedad*. Departamento de Psicología Básica II tesis para optar el grado de doctor. [en línea][visto el 25 de junio 2010] <https://es.scribd.com/document/52669764/tesis-deficid-de-atencion>

Hawi, Z.; Cummins, T.; Tong, J.; Johnson, B.; Lau, R.; Samarra, W. & Bellgrove, M. (2015). *The molecular genetic architecture of attention deficit hyperactivity disorder*. *Molecular psychiatry*, 20(3), 289–297. <https://doi.org/10.1038/mp.2014.18>

Herrera, A. (2020), *Depresión y tolerancia a la frustración en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. UPSMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/7029/GRIEVE_HA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill Education, (6ª ed.) <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Iglesias, T.; Liutsko, L. & Tous, J. (2014) *Proprioceptive diagnostics in attention deficit hyperactivity disorder*. *Psicothema*, 26(4), 477-482. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.311>

James, W. (1890) *The principles of Psychology*. New York: Holt, 1980. http://oi.org/library.manipaldubai.com/DL/the_principles_of_psychology_vol_1.pf

Julón, M (2017) *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Primaria “Leoncio Prado”, Chachapoyas, 2017*. [Tesis de título profesional, Universidad

Nacional Rodríguez de Mendoza de Amazonas].
<http://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/UNTRM/1962/Jul%20c3%b3n%20S%20c3%a1nchez%20Mirta%20Margoth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kauffman, J.; Hallahan, D. & Pullen, P. (2011). *The handbook of special education*, Routledge. New York: Routledge, 2, 187-197.
https://www.researchgate.net/publication/261063481_Pullen_P_C_Lane_H_B_Ashworth_K_A_Lovelace_S_P_2011_Learning_disabilities_In_J_M_Kauffman_D_P_Hallahan_Eds_The_handbook_of_special_education_Routledge_pp_187-197_New_York_Routledge
- Lawrence, K.; Estrada, R. & McCormick, J. (2017). *Teachers' Experiences with and Perceptions of Students with Attention Deficit/hyperactivity Disorder*. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 141-148.
<https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.010>
- Luria, A. (1962). *Atención y memoria*, Barcelona: Martínez Roca, 1984.
<https://psisemadrid.org/atencion/>
- Martinhago, F.; Lavagnino, N.; Folguera, G. & Caponi, S. (2019). *Risk factors and genetic bases: the case of attention deficit hyperactivity disorder*. *Scielo*, 15(21), 1-17. <https://doi.org/10.18294/sc.2019.1952>
- Mabel, C. (2005) *Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa*. (2ª ed.). Ariel.
https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&search_scope=MyInst_and_CI&docid=alma991007223689703936&lang=es&context=L
- Mamani, N. (2017). *El nivel de conocimiento sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad de los niños en los docentes y padres de familia en las Instituciones Educativas Privadas de la ciudad de Juliaca del año – 2016*. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/5584>
- Molina, M. (2015). *Estilo de crianza percibido y autopercepción en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. *Revista Internacional de Investigaciones Psicológicas*, 8 (1), 61-74. [Fecha de Consulta 30

de noviembre de 2021]. ISSN: 2011-2084.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299033832006>

Morán, M.; Vera, L.; Morán, M. (2017). *Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela*. Universidad y Sociedad, 9(2), 191-197.
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Miranda, A.; Presentación, M.; Colomer, C. & Roselló, B. (2011). Satisfacción con la vida de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estudio de posibles factores de riesgo y de protección. *Medes*, 52(1), 119-126. <https://medes.com/publication/70008>

Morales, M.; Lázaro, E.; Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2011) Intervención neuropsicológica en una niña con autismo. *Revista Infancias Imágenes*, 10(2), 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4222590.pdf>

Muñoz, M. (2017) Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Autorregulación Emocional y Funciones Ejecutivas. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137853>

Nudel, R.; Christiani, C.; Ohland, J.; Uddin, M.; Hemager, N.; Ellersgaard, D.; Spang, K.; Burton, B.; Greve, A.; Gantriis, D.; Bybjerg– Grauholm, J.; Jepsen, J.; Throup, A.; Mors, O.; Nordentoft, M. & Werge, T. (2019). *Language deficits in specific language impairment, attention deficit/hyperactivity disorder, and autism spectrum disorder: An analysis of polygenic risk*. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 13(3), 369–381.
<https://doi.org/10.1002/aur.2211>

Ortega, V. (2012). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa del Callao*.
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1215>

Palomino, F. (2017), *Déficit de atención y su influencia en el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión*

N.º 0090, de San Juan de Lurigancho.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1828/TM%20CE-Pa%203609%20N1%20-%20Natividad%20Palomino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Peña, F & Palacio, J. (2018) *Attention deficit hyperactivity disorder in Latin America*, Salud mental, 41(6), 247-248.
<https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2018.036>
- Piaget, J (1980) *Proceso cognitivo de la teoría sobre la escritura*.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Portela, A; Carbonell, M; Hechavarría, M; Jacas, C. (2016). *Disorder due to lack of attention and hyperactivity: some considerations about its etiopathogenesis and treatment*. MEDISAN, 20(4), 553-563.
Recuperado en 30 de noviembre de 2021.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192016000400016&lng=es&tlng=es.
- Polanczyk, G. ; Salum, G.; Sugaya, L. & Caye, A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3). <http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Pitcher, T.; Piek, J. & Hay, D. (2003) Fine and gross motor ability in males with ADHD. *Dev Med Child Neurol*. 45(8), 525-535.
<https://doi.org/10.1017/s0012162203000975>
- Ramírez, J (2002) *La expresión oral*. Universidad de Rioja. 57-72.
[http://oi.org/Dialnet-LaExpresionOral-498271%20\(1\).pdf](http://oi.org/Dialnet-LaExpresionOral-498271%20(1).pdf)
- Programa Curricular de Educación Inicial. (2016). Educación básica regular. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Rangel, F. (2014). *El trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad y la violencia*. *Salud Mental*. 37(1), 75-82.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252014000100009

- Rokeach, M. (1968). *A theory of Organization and Change within Value-Attitudes systems*. *Naturaleza de la Actitudes*, EU. *Journal Sociology Issues*, 24, 13-33. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466>
- Rajendran, K.; Rindskopf, D.; O'Neill, S.; Marks, D.; Nomura, Y. & Halperin, J. (2013). Neuropsychological functioning and severity of ADHD in early childhood: A four-year cross-lagged study. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(4), 1179–1188. <https://doi.org/10.1037/a0034237>
- Ramos, C.; Paredes, L.; Andrade, S.; Santillán, W. & González, L. (2016) *Sistemas de Atención Focalizada, Sostenida y Selectiva en Universitarios de Quito-Ecuador*. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25, 1-5. <http://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2017/05/Sistemas-atencion-focalizada-sostenida-selectiva-universitarios-quito-ecuador.pdf>
- Snowling, M.; Hayiou, M.; Nash, H. & Hulme, C. (2019). *Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension*. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61, 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Solovieva, Y; Rivas, X; Méndez, I; Machinskaya, R & Pelayo, H. (2016) *Neuropsychology and electroencephalography to study attention deficit hyperactivity disorder*. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(3), 427-434. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n3.54924>
- Saxe, G.; Chawla, N.; Stoddard, F.; Kassam, A.; Courtney, D.; Cunningham, K.; Lopez, C.; Hall, E.; Shediran, R.; King, D. & King, L.(2003). *Child Stress Disorders Checklist: A measure of ASD and PTSD in children*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42, 972-978. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046887.27264.F3>
- Sánchez, H.; Reyes, C. & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnología y humanística*, Universidad Ricardo Palma.

<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

- Thurstone, L & Yela, M. (1985,2012). *The attention deficit*.
<https://www.researchgate.net/publication/301637255> CARAS-R Test de Percepcion de Diferencias
- Torrent, M. (2002) Los verbos en niños con trastorno del lenguaje. ELSEVIER, 22(2), 100-110. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(02\)76227-X](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(02)76227-X)
- Tamayo, M (2012). El proceso de Investigación Científica. México Editores LIMUSA. (4ª ed.)
https://www.academia.edu/17470765/EL_PROCESO_DE_INVESTIGACION_CIENTIFICA_MARIO_TAMAYO_Y_TAMAYO_1
- Tobón, S. (2014). Síntesis de los principales instrumentos de recolección de información en una investigación. México: CIFE.
<https://cifepaty23.files.wordpress.com/2015/11/lista-de-cotejo1.docx>
- Von Keyserlingk, L.; Castro, P. & Carrasco, J. (2013). *Teorías subjetivas de profesionales de escuelas de lenguaje en Chile sobre el trastorno específico del lenguaje*. CEFAC, 15(4), 1-11.
<https://doi.org/10.1590/S1516-18462013005000039>
- Vygotsky, L.(1991). Obras escogidas. Madrid: Visor, (1ª ed.)
https://www.academia.edu/10620799/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_1
- Yazdi, A.; Farahi, M.; Farahi, M. & Hosseini, J. (2018) *Emotional Intelligence and its role in Cognitive Flexibility of Children with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Anal Psicol, 34(2), 298-303.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.2.283771>
- Yule, A. & Biederman, J. (2017) *What do we know about the relationship between attention deficit hyperactivity disorder and substance use disorders?* Salud mental, 40(5), 181-182.
<https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2017.023>

ANEXOS

TABLA A

MATRIZ DE CONSISTENCIA

| Matriz de consistencia | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|------------------|
| Título: - Déficit de Atención y Déficit en Competencia Comunicativa en Estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima. | | | | | | | |
| Autor: Lisseth Shirley Meléndez Pantoja | | | | | | | |
| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables e indicadores | | | | |
| Problema General: ¿En qué medida se relaciona el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima? Problemas Específicos: | Objetivo general: Determinar en qué medida se relaciona el déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima. Objetivos específicos: Determinar en qué medida se relaciona el déficit de atención y | Hipótesis general: Existe relación significativa por parte del déficit de atención y déficit en competencia comunicativa en estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima Hipótesis específicas: | Variable 1: DEFICIT DE ATENCION | | | | |
| | | | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles o rangos |
| | | | Atención sostenida | <ul style="list-style-type: none"> Mantiene el nivel de atención Permanece alerta durante tareas cognitivas. Capacidad de atención durante varios minutos | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20 21,22,23,24,25,26,27,28,29,30 | Escala dicotómica 1: acierto 2: desacierto | |
| Atención selectiva | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de una parte de toda la información Respuesta a demandas importantes del ambiente Atención a la señal e ignorar a los distractores | 31,32,33,34,35,36,37,38,39,40 41,42,43,44,45,46,47,48,49,50 51,52,53,53,55,56,57,58,59,60 | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|--|---|
| <p>¿En qué medida se relaciona el déficit de atención y leer diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima?</p> | <p>leer diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.</p> | <p>Existe relación significativa por parte del déficit de atención y leer diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.</p> | | | | | |
| Variable 2: DÉFICIT EN COMPETENCIA COMUNICATIVA | | | | | | | |
| <p>¿En qué medida se relaciona el déficit de atención y escribe diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima?</p> | <p>Determinar el déficit de atención y escribe textos en estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima.</p> | <p>Existe relación significativa por parte del déficit de atención y escribe diversos textos en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.</p> | <p>Dimensiones</p> | <p>Indicadores</p> | <p>Ítems</p> | <p>Escala de valores</p> | <p>Niveles o rangos</p> |
| <p>¿En qué medida se relaciona el déficit de atención y se comunica oralmente en estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima?</p> | <p>Determinar el déficit de atención y se comunica oralmente en estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima.</p> | <p>Existe relación significativa por parte del déficit de atención y se comunica oralmente en estudiantes del Ciclo III de una institución educativa, UGEL 05 Lima.</p> | <p>Lee diversos textos narrativos</p> <p>Escribe diversos tipos de textos narrativos</p> <p>Comunica oralmente textos narrativos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Infiere e interpreta • Adecúa y establece • Emplea recursos no verbales • Interactúa en forma necesaria • Evalúa y reflexiona. • Adecúa el texto que escribe • Organiza las ideas • Emplea convenciones del lenguaje • Reflexiona sobre sus escritos • Obtiene información oral • Infiere y desentraña información del texto • Delibera y evalúa el contenido del texto | <p>1,2</p> <p>3,4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8,9</p> <p>10,11</p> <p>12,13</p> <p>14</p> <p>15,16,17</p> <p>18,19</p> <p>20,21</p> | <p>Escala Dicotómica</p> <p>1. Si</p> <p>2. No</p> | <p>1. Logro destacado (15-21)</p> <p>2. Logro previsto (8-14)</p> <p>En proceso de inicio (0-7)</p> |

| Tipo y diseño de investigación | Población y muestra | Técnicas e instrumentos | Estadística a utilizar |
|--|---|--|---|
| <p>Tipo: básica</p> <p>Alcance Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental de corte transversal</p> <p>Método: Método hipotético deductivo</p> | <p>Población: Según Tamayo (2012) la población es el total del objeto de estudio que puede cuantificarse conformado por un conjunto de elementos de una característica en común para el estudio. La población de estudio está formada por 148 estudiantes del Ciclo III de una Institución Educativa, UGEL 05 Lima.</p> <p>Tipo de muestreo:</p> <p>el muestreo no probabilístico es una técnica de muestreo en la que el proceso de recolección de muestras no puede brindar igualdad de oportunidades para todos los individuos de la población.</p> <p>Tamaño de muestra:</p> <p>Estará compuesta por</p> | <p>Variable 1: Déficit de atención</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Test de percepción de diferencias CARAS-R</p> <p>Autor: Thurstone y Yela</p> <p>Año: 2012</p> <p>Ámbito de Aplicación: Estudiantes del Ciclo III EBR.</p> <p>Forma de Administración: Se entrega el cuestionario al estudiante y se les explica los procedimientos de desarrollo del inventario y se les da 30 minutos para que puedan desarrollarlo.</p> <hr/> <p>Variable 2: Déficit en competencia comunicativa</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo para la evaluación del logro de competencias del área comunicación</p> <p>Autor: Currículo Nacional de educación básica (2016)</p> <p>Año: 2019</p> <p>Ámbito de Aplicación. Estudiantes de segundo</p> | <p>DESCRIPTIVA:</p> <p>Tablas de frecuencias: Por cada variable y por cada dimensión.</p> <p>Gráficos de barras: Por cada variable y dimensión.</p> <p>Tablas cruzadas: Para describir la relación entre nuestras variables de estudio.</p> <p>INFERENCIAL:</p> <p>Prueba de Kolmogorov Smirnov: Para medir la normalidad de los datos y tomar decisiones estadísticas para la prueba de hipótesis.</p> <p>Prueba de hipótesis: Se podría emplear la Correlación de Pearsón (estadístico paramétrico) o el Rho de Spearman (Estadístico no paramétrico)</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | 60 estudiantes del Ciclo III de la institución educativa UGEL 05 Lima. | grado Forma de Administración: Se entrega el cuestionario al estudiante y se les explica los procedimientos de desarrollo del inventario y se les da 30 minutos para que puedan desarrollarlo. | |
|--|--|---|--|

Tabla B

Matriz de Operacionalización de la variable 1: Déficit de atención

| Variables de estudio | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medida | Tipo de variable | Niveles o Rangos |
|----------------------|---|---|----------------------|--|--|---|-----------------------------------|--|
| Déficit de atención | Barkley (2002) cree que los defectos son un obstáculo para la ejecución del cerebro, provocando que los niños no puedan reprimir o retrasar sus respuestas, organizar y controlar su atención, comportamiento o emociones, y hacer frente a las demandas que se les plantean. | La variable se encuentra comprendida por 2 dimensiones: atención sostenida y atención selectiva | - Atención sostenida | <ul style="list-style-type: none"> Mantiene el nivel de atención Permanece alerta durante tareas cognitivas. Capacidad de atención durante varios minutos | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20 21,22,23,24,25,26,27,28,29,30 | Escala ordinal 1: acierto 2: desacierto | Cualitativa nominal Dicotómica | Muy débil 0 -14 Débil 15 – 29 Moderado 30-45 Adecuado 46-60 |
| | | | - Atención selectiva | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de una parte de toda la información Respuesta a demandas importantes del ambiente. Atención a la señal e | 31,32,33,34,35,36,37,38,39,40 41,42,43,44,45,46,47,48,49,50 51,52,53,53,55,56,57 | | | |

ignorar a los distractores 58,59,60

Fuente: Espinoza (2019)

Tabla C

Matriz de Operacionalización de la variable 2: Déficit en competencia comunicativa

| Variable de estudio | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medida | Tipo de variable | Niveles o rangos |
|-------------------------------------|--|--|--------------------------------|------------------------|-------|-------------------------------------|--|---|
| Déficit en competencia comunicativa | Cassany (2006) Nos muestra la importancia que es desarrollar estas tres competencias en nuestro trabajo docente en el aula resaltando la importancia de las competencias comunicativas en todas las disciplinas porque para poder aprender una disciplina se debe desarrollar estas tres competencias se requiere comprender, interpretar y producir textos escritos | La variable se encuentra comprendida por 3 dimensiones: Lee diversos textos narrativos, Escribe diversos tipos de textos narrativos y Comunica oralmente textos narrativos | Lee diversos textos narrativos | • Infiere e interpreta | 1,2 | Escala Dicotómica 3. Si 4. No | Cuantitativo ordinal Dicotómica | 3. Logro destacado (15-21) |
| | | | | • Adecúa y establece | 3,4 | | | 4. Logro previsto (8-14) 5. En proceso de inicio (0-7) |

| | | |
|---|--|----------|
| | • Emplea recursos no verbales | 5 |
| | • Interactúa en forma necesaria | 6 |
| | • Evalúa y reflexiona. | 7 |
| Escribe diversos tipos de textos narrativos | • Adecúa el texto que escribe. | 8,9 |
| | • Organiza las ideas. | 10,11 |
| | • Emplea convenciones del lenguaje | 12,13 |
| | • Reflexiona sobre sus escritos. | 14 |
| | • Obtiene información oral | 15,16,17 |
| Comunica oralmente textos narrativos | • Infiere y desentraña información del texto | 18,19 |
| | • Delibera y evalúa el contenido del texto | 20,21 |

Fuente: Rodríguez (2019)

CARAS-R

Apellidos y nombre

Sexo V M

Edad Fecha

Centro/Entidad

Curso/Puesto

INSTRUCCIONES

Observa la siguiente fila de caras. Una de las caras es distinta a las otras. La cara que es distinta está marcada.



¿Ves el motivo por el cual la cara del medio está marcada? La boca es la parte distinta.

A continuación hay otra fila de caras. Miralas e identifica cuál es distinta a las otras dos (sin realizar ninguna marca).



Efectivamente, es la cara que está a la derecha ya que la **dirección del pelo** es diferente a las otras dos.

A continuación encontrarás otros dibujos parecidos para que te acostumbres a la dinámica de la prueba.

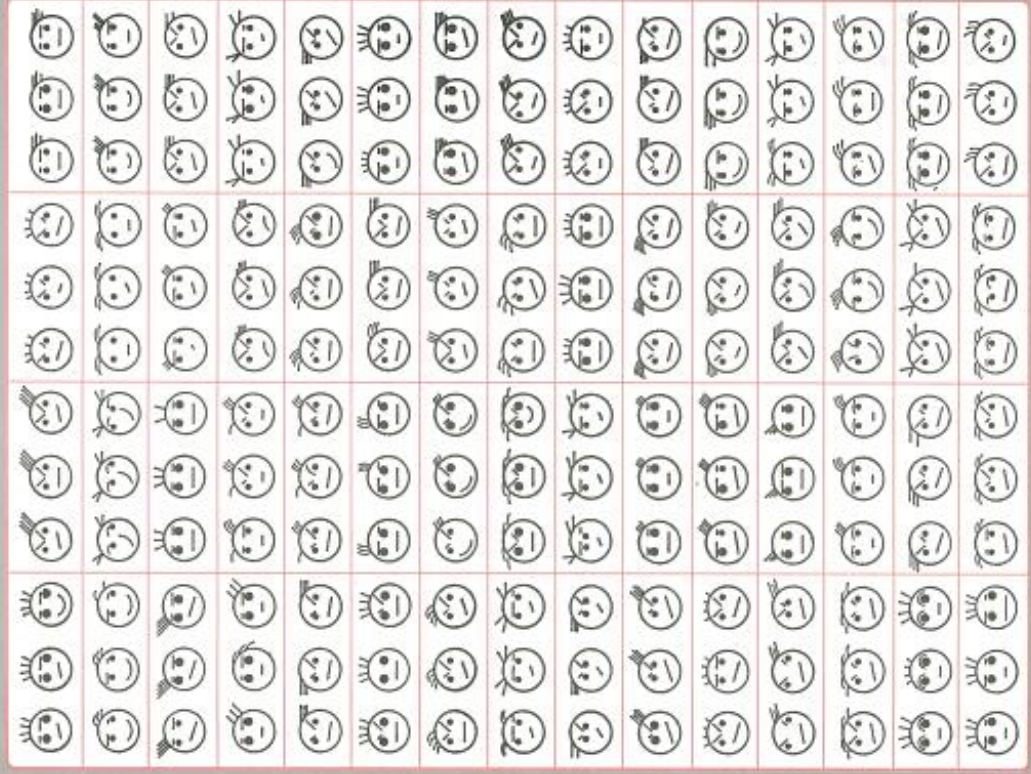


Cuando se te indique, vuelve la hoja y comienza la prueba. En cada grupo de tres caras marca con una cruz (X) la que es diferente, tal y como se ha explicado. Puedes trabajar por filas o por columnas, según preferas. Trabaja rápidamente, pero trata de no cometer errores. **Dispones de TRES MINUTOS.**

ESPERA LA SEÑAL DE COMIENZO.

CARAS-R

RECUERDA QUE **DEBES MARCAR** CON UNA CRUZ (X) **LA CARA QUE ES DIFERENTE** A LAS OTRAS DOS EN CADA GRUPO DE TRES CARAS.



**LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACION DEL LOGRO DE COMPETENCIAS
DEL ÁREA COMUNICACIÓN**

Nombre y apellidos: _____ Grado: _____

Sexo: _____ Turno: _____ Sección: _____

Nombre del evaluador: _____ Fecha: _____

Instrucciones:

A continuación, usted encontrará una serie de preguntas a las que debe responder lo más honestamente posible pues de ello depende el éxito de la presente investigación. Para responder marque con un aspa "X" la respuesta que más se acerque a sus características lectoras. Sólo debe marcar una respuesta.

| Nº | Ítems | No | Si |
|--|---|----|----|
| Dimensión 1: Lee diversos textos narrativos | | | |
| 1 | El estudiante obtiene información explícita de un texto dado | | |
| 2 | El estudiante identifica los personajes del texto | | |
| 3 | El estudiante deduce las características de los personajes | | |
| 4 | El estudiante reconoce el escenario del texto dado | | |
| 5 | El estudiante reconoce el tipo de texto | | |
| 6 | El estudiante interpreta el sentido global del texto | | |
| 7 | El estudiante reflexiona sobre el texto | | |
| Dimensión 2: Escribe diversos tipos de texto narrativos | | | |
| 8 | El estudiante organiza las ideas estableciendo relaciones lógicas de secuencia del texto cuando escribe | | |
| 9 | El estudiante razona sobre el texto que escribe | | |
| 10 | El estudiante describe las ideas en torno a un tema dado | | |
| 11 | El estudiante escribe tipos de texto adecuándose al destinatario | | |
| 12 | El estudiante escribe tipos de texto adecuándose al tipo textual | | |
| 13 | El estudiante utiliza recursos gramaticales al escribir un texto | | |
| 14 | El estudiante reflexiona si el texto escrito se adecúa al destinatario | | |
| Dimensión 3: Comunica oralmente textos narrativos | | | |
| 15 | El estudiante interactúa en diversas situaciones orales | | |
| 16 | El estudiante expresa oralmente sus emociones | | |
| 17 | El estudiante comunica sus ideas en torno a un tema | | |
| 18 | El estudiante relaciona las características de los personajes del texto con el título | | |
| 19 | El estudiante expresa oralmente el sentido del texto | | |
| 20 | El estudiante opina sobre el tema tratado en clase | | |
| 21 | El estudiante reflexiona como hablante y como oyente sobre los textos orales del ámbito social | | |

Lima SJL, 15 de octubre del 2021

N° Carta P.080 – 2021-II EPG – UCV LE

SEÑOR(A)

Mgtr. Juan Manuel Lavado De La Cruz

Director.

I.E. N° 102

Asunto: Carta de Presentación del estudiante **MELENDEZ PANTOJA, LISSETH SHIRLEY**

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **MELENDEZ PANTOJA, LISSETH SHIRLEY**.

identificado(a) con DNI N.º41230474 y código de matrícula N° 7002549693; estudiante del Programa de MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

DÉFICIT DE ATENCIÓN Y DÉFICIT EN COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DEL CICLO III DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, UGEL 05 LIMA.

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE

Cc. Interesado,
Administrativo (KJGL)



Recibido 16/10/2021



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, MELENDEZ PANTOJA LISSETH SHIRLEY estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "DÉFICIT DE ATENCIÓN Y DÉFICIT EN COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DEL CICLO III DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, UGEL 05 LIMA.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

| Nombres y Apellidos | Firma |
|--|---|
| MELENDEZ PANTOJA LISSETH SHIRLEY DNI: 41230474 ORCID 0000-0002-4952-9648 | Firmado digitalmente por: LMELENDEZPA el 09-01- 2022 18:43:43 |

Código documento Trilce: INV - 0489067