

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADEMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

PROGRAMA DE INTERVENCION PARA POTENCIAR LA ATENCION
SELECTIVA Y SOSTENIDA EN NIÑOS PREESCOLARES

presentado por
Rafdeylin del Carmen Gómez Dávila
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesora
Marielba Gil

Caracas, septiembre 2015

Índice de Contenidos

Capítulo 1. Introducción	1
Descripción del Contexto	1
Escenario de Trabajo de la Autora	2
El Rol de la Autora.....	8
Capítulo 2. Estudio del Problema.....	10
Enunciado del Problema.....	10
Descripción del Problema	10
Documentación del Problema.....	11
Análisis de las Causas.....	12
Relación del Problema con la Literatura	17
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos.....	51
Objetivo General.....	51
Objetivos Específicos	51
Resultados Esperados.....	52
Medición de los Resultados	55
Capítulo 4. Estrategia de Solución.....	59
Discusión y Evaluación de Soluciones	59
Descripción de las(s) Solución (es) Seleccionada (s).....	68
Informe de las Acciones Tomadas.....	89
Capítulo 5. Resultados.....	109
Resultados.....	109
Discusión	116
Recomendaciones	119
Difusión.....	120
Referencias.....	121

Anexos	
A	Instrumentos de Evaluación – Escala.....125
B	Instrumentos de Evaluación – Lista de Cotejo.....127
C	Formato Registros Descriptivos.....130
D	Hoja de Trabajo (Prueba Pre y Post -Intervención).....132
E	Instrumentos para validar los instrumentos de recolección de datos (Escala – Lista de Cotejo).....134
F	Banco de Actividades.....142
Tablas	
1	Matricula de estudiantes por grado y nivel.....5
2	Cargo y nivel académico del personal directivo7
3	Cargo y nivel académico del personal docente del preescolar.....7
4	Cargo y nivel académico del personal docente primaria y secundaria.....8
5	Modelo Banco de Actividades propuesto por Álvarez et al. (2007).....47
6	Plan de Acción.....71
7	Índices de Calidad Atencional de los ejercicios de localización de estímulos, tachado/cancelación del programa de intervención.....113
Figuras	
1	Resultados índices de Calidad Atencional de la prueba (hoja de trabajo) antes y después del programa de intervención111

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO-
ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN/MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Trabajo Especial de Grado
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA POTENCIAR LA ATENCIÓN
SELECTIVA Y SOSTENIDA EN NIÑOS PREESCOLARES

Autora: Rafdeylin Gómez
Asesora: Marielba Gil
Fecha: julio, 2015

Resumen

El presente estudio se realizó en un grupo de niños de 5 a 6 años de edad pertenecientes al segundo grupo de Educación Preescolar. En dicho grupo se encontró que un 39% de alumnos presentaba bajos niveles de atención. Para solucionar esta problemática se plantearon como objetivos, diseñar y aplicar un programa de intervención que contribuya a potenciar la atención selectiva y sostenida en los niños de segundo grupo de estudiantes de Educación Preescolar, pertenecientes a una institución educativa privada.

El programa de intervención aplicado como solución del problema, consistió en una guía de actividades, basada en materiales didácticos propuestos por diversos autores, García (2007), Álvarez y González-Castro (2004), Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Álvarez, D. y Bernardo, A. (2007) y Munakata, Michaelson, Barker y Chevalier (2013).

La metodología aplicada fue de tipo no experimental, descriptivo, los instrumentos utilizados antes y después del programa fueron una escala para el docente, hoja de trabajo, lista de cotejo, basados en el modelo de evaluación DSM-IV, la Escala de Connors, Escala Magallanes de Atención Visual. Los resultados obtenidos evidenciaron, que la intervención educativa a través de un banco de actividades, mejora los niveles de atención selectiva y sostenida de los niños preescolares, observándose un aumento en los índices de calidad atencional.

Descriptores: Atención Selectiva/Atención Sostenida/Programa de Intervención/Preescolar / Banco de Actividades.

Capítulo 1. Introducción

Descripción del Contexto

La investigación se realizó en una institución educativa privada inscrita en el Ministerio Poder Popular de la Educación, la cual atiende los niveles de educación preescolar, educación básica, educación media y diversificada y profesional mención Ciencias.

Su ubicación geográfica ha ido variando desde su fundación en 1894, la actual sede está al pie del Ávila, dentro de una urbanización residencial, de fácil acceso. Cuenta con 5 edificios de dos y tres plantas, diseñado y construido con fines educativos, tres edificios destinados a aulas de clases (educación básica, educación media y diversificada), unidad de administración y dirección, el cuarto edificio conformado por la biblioteca, servicio de reproducción, proveeduría, departamento de orientación y sala de profesores de educación media y diversificada y el último edificio, es el kindergarten (preescolar). Cuenta con un Aula Magna, cantina, gimnasio, laboratorio de computación, dos canchas deportivas, coordinación de deportes, una piscina olímpica, salón de kárate, patio del edificio 1 y 3, patio central; adicional posee una quinta al lado del colegio en la cual está la enfermería y el espacio de reuniones.

Todos los salones de clases cuentan con el mobiliario necesario para la cantidad de estudiantes y profesores, son espaciosos, ventilados y con buena iluminación natural y artificial.

Las actividades académicas y administrativas se inician a las 7:00 a.m. hasta las 2:15 p.m., en el preescolar las actividades son hasta las 12:10 p.m., a partir de esta hora se inician las actividades complementarias iniciales (ACI); iniciándose en educación básica y media a las 2:15 p.m., las actividades extracurriculares hasta las 5:00pm.

Su población estudiantil pertenece a la clase medio – alta de la sociedad.

Escenario de Trabajo de la Autora

La institución educativa a partir del año escolar 1998-1999 se transformó en un colegio de encuentro bicultural, mediante un convenio firmado entre Venezuela y el país de los ciudadanos residentes que fundaron el colegio, ofreciendo una educación integral, innovadora y actualizada, cuyo objetivo primordial es formar estudiantes que obtengan títulos reconocidos en ambos países.

Misión de la Institución

Que los alumnos reciban una educación bicultural permitiéndoles obtener títulos para poder estudiar en las Universidades de Venezuela y el mundo; que los alumnos reciban un amplio espectro de experiencias para el desarrollo de su personalidad, fomentando además los aspectos cognitivos,

sociales, éticos y emocionales. El aprendizaje está organizado eficientemente, mediante la participación activa y conjunta de los alumnos en las clases, donde los docentes desarrollen sus habilidades sociales en el trato con los colegas, alumnos y representantes, recibiendo continuamente cursos y talleres de formación para planificar, estructurar y reflexionar acerca de lo que es una buena hora de clase utilizando criterios modernos; con la finalidad de realizar un trabajo crítico constructivo que los identifique con la visión del colegio.

Visión de la Institución

Formar individuos autónomos, poseedores de valores esenciales para la vida, responsables y eficaces al asumir el trabajo en equipo. Poseedores de un razonamiento que esté orientado a la negociación para resolución de problemas, que los haga capaces de enfrentar la realidad de un mundo interconectado y caracterizado por el constante cambio en la información, en el conocimiento y en las tecnologías.

Los factores sociales o culturales que hacen único este escenario de trabajo, radica en primer lugar, la importancia a la formación multilingüe (castellano, alemán, inglés y francés) , en segundo lugar, las actividades culturales que realizan periódicamente para acercar las dos culturas, a través de proyección de películas, semana cultural, el menú de la cantina es dedicado a uno de los dos países un día a la semana; en tercer lugar, el colegio ofrece actividades extracurriculares que se dividen en dos grandes

grupos: deportivas y culturales, entre las actividades deportivas se encuentran las disciplinas de atletismo, baloncesto, fútbol, gimnasia, Karate-Do, natación y voleibol.

Entre las actividades culturales se encuentra la Coral, clases de música con profesores para más de ocho instrumentos diferentes y el teatro.

Adicionalmente se dictan clases de ajedrez, de pintura y existe un huerto escolar, en donde los alumnos aprenden de una manera amena y activa sobre plantas, abono, temas ecológicos, reciclaje, etc.

Además en el colegio está la filosofía de un mundo verde, poseen una lista de diez mandamientos ecológicos de la comunidad que hace vida en la institución, aunado a esto, en cada aula está una caja para reciclar papel y están dispuestos en cuatro espacios diferentes, contenedores para reciclar plástico y latas.

Otro factor cultural importante es el manual de convivencia, siendo este una herramienta educativa y pedagógica, un pacto social para la convivencia de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, representantes, personal administrativo, personal de servicios generales y toda persona que tenga injerencia en el proceso educativo). Busca la formación de la cultura de la autorregulación antes de ser un mecanismo represivo y sancionador, para garantizar el disfrute de las libertades individuales. El cumplimiento de los deberes y el respeto de los derechos de los demás. Está basado en los principios afectivos, éticos, sociales y culturales que son punto de partida

para la formación, orientación, evaluación, estímulos y correcciones de los educandos, ajustando la vida institucional al orden social y jurídico del país.

La unidad educativa imparte enseñanza en el nivel de inicial, básica, básica media y diversificada. El ingreso al preescolar, se puede realizar a partir de los 4 años de edad, donde los niños recibirán la atención en las áreas: cognoscitiva, socio-emocional, psicomotora y de lenguaje.

Luego de haber culminado la etapa del preescolar, el plan de estudio está estructurado en 12 clases, la primera clase correspondiente al último nivel de la Educación Preescolar Venezolana, la 2da. a la 7ma. Clase a Educación Básica de 1° a 6° grado; la 8va. a 10va. Clase a Educación Básica de 7°. a 9° grado, la 11ava. y 12ava. Clase al 1° y 2° Año de Educación Media Diversificada y Profesional mención Ciencias. A continuación se presenta la Tabla 1 con los datos correspondientes a la matrícula:

Tabla 1
Matricula de estudiantes por grado y nivel

Grado	Nivel	N° de secciones	N°de alumnos
Preescolar	Primer nivel	4	79
	Segundo Nivel	5	97
Educación Básica	Primera clase	5	
	Segunda clase	4	
	Tercera clase	4	
	Cuarta clase	4	
	Quinta clase	4	
	Sexta clase	4	
	Séptima clase	4	
Educación Básica, Media y Diversificada	Octava clase	4	855
	Novena clase	4	
	Decima clase	4	
	Undécima clase	4	
	Doceava clase	2	
Total			1030

Con una matrícula en preescolar de 175 alumnos y Educación Básica, Media y Diversificada con 855 alumnos. La distribución de la matrícula de alumnos es por secciones, 4 a 5 secciones por grado o clase, teniendo como promedio 19 a 21 estudiantes por sección.

El preescolar cuenta con 9 salones, 4 salones de primer nivel y 5 salones de segundo nivel, cada uno con el mobiliario acorde a la niños de estas edades preescolares, dotado con todo el material necesario para que los alumnos aprendan jugando, además cuenta con un parque en el piso inferior del edificio.

La comunidad escolar está conformada por el cuerpo directivo: director general, directora adjunta, subdirector general, directora de primaria, subdirectora (rama bilingüe), subdirector (rama castellana), subdirectora educación media, asistente directora de primaria, directora del kindergarten; el cuerpo docente : maestras de español y maestras de la rama bilingüe en el kindergarten, maestras de integral y profesores de cada especialidad: (sociales, matemática, física, química, biología, inglés, francés, alemán, arte, música, castellano, literatura, computación, educación física); personal administrativo, obrero, personal del departamento de orientación (tres psicólogas), sociedad de padres y representantes, profesores de actividades extracurriculares. En la tabla 2, 3 y 4 se especifican los cargos y niveles

académicos del personal directivo, personal docente del preescolar, de educación básica y educación media y diversificada:

Tabla 2

Cargo y nivel académico del personal directivo

Cargo	Nivel académico
Director General	Licenciado en Idiomas (Alemán), Informática y Economía
Directora Adjunta	Lic. Educación, Ciencias Biológicas, Especialista en Gerencia Educativa y Desarrollo Organizacional
Subdirector General	Licenciado en Matemáticas, Informática
Directora de Primaria (1-4)	Profesora
Subdirector (5-10 rama bilingüe)	Profesor de Biología y Geografía
Subdirector (5-7 rama castellana)	Profesor de Literatura
Subdirectora Educación Media General (rama castellana)	Profesora de Francés, lengua extranjera, Maestría en la Enseñanza de Francés
Asistente Directora de Primaria	Licenciada en Educación Integral Especialista en Gerencia Educativa
Directora del Preescolar	Licenciada en Educación Preescolar

Fuente: página web del colegio

Tabla 3

Cargo y nivel académico del personal docente del preescolar

Nivel académico	Número de docentes
Licenciada en Educación Preescolar	8
Licenciados en Idiomas - curso auxiliar de preescolar	5
Técnico Superior en Educación	3
Técnico Superior en Contaduría – curso auxiliar de preescolar	1
Estudiante de Educación	1
Bachiller – curso de auxiliar de preescolar	2

Fuente: Directora del Preescolar

En el preescolar laboran dos coordinadoras, una de la rama castellana y otra de la rama bilingüe y 18 docentes de aula, cada sección está compuesta por un docente español y un docente bilingüe, todo el personal debe ser graduado en educación o tener un curso de auxiliar de Educación Inicial.

*Tabla 4**Cargo y nivel académico del personal docente primaria y secundaria*

Nivel académico	Número de docentes
Licenciada en Educación Integral	26
Licenciados en Idiomas Inglés, Alemán, Francés	17
Licenciados en Arte	2
Licenciada en computación	1
Profesor Matemática, Física	11
Profesor Biología y Química	2
Profesor Castellano y Literatura	7
Profesor Sociales – Historia Universal	7
Profesor Música	2
Profesor Educación Física	4

Fuente: Página Web del Colegio

El Rol de la Autora

La autora del presente estudio trabaja en la institución educativa descrita anteriormente desde hace tres años, desempeñándose como maestra de español, con nueve años de experiencia como docente de aula en el nivel de Educación Inicial. Tiene a su cargo una sección de segundo nivel con 19 niños, en edades comprendidas entre 5 y 6 años.

La autora, dentro de la institución desempeña el rol de mediador de aprendizaje, facilitador, guía, promotor de valores y conductas adecuadas, las funciones que realiza son:

- a) Planificar las experiencias de aprendizaje.
- b) Mediar los procesos de aprendizaje y los conflictos que se generen en el aula.

- c) Evaluar los procesos de aprendizaje de los niños.
- d) Utilizar o crear recursos que le permitan a los estudiantes aprender jugando.
- e) Detectar deficiencias, dificultades o fallas en los alumnos y en forma conjunta con el compañero(a) de trabajo, coordinadora del preescolar y departamento de orientación buscar las soluciones y/o estrategias para superar y solucionar los problemas detectados.
- f) Atender a los padres y representantes oportunamente para informar sobre el desempeño del estudiante y orientarlos en estrategias o refuerzos de los aspectos académicos, conductuales, sociales, entre otros.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema a resolver en este Practicum fue mejorar la atención selectiva y la atención sostenida en un grupo de estudiantes de Educación Preescolar, pertenecientes a una institución educativa privada.

Descripción del Problema

Durante observaciones a lo largo de la jornada diaria en el aula, visitas a otros salones de segundo nivel, registros de docentes, se evidenció un alto porcentaje de niños desatentos, se distraen fácilmente conversando con los compañeros, mirando a su alrededor o jugando con alguna prenda (cordones de los zapatos, sweater, dedos, etc.) en las reuniones de grupo o trabajos de mesa, no mantienen su atención por más de 5 minutos, se observan dispersos, es decir, no focalizan o concentran su atención en un solo estímulo, sino que oscila entre varios estímulos o características de un estímulo. Asimismo en actividades o trabajo de mesa, es decir, hojas de trabajo, en ocasiones se observa un declive progresivo en la actuación de la tarea a lo largo del tiempo. Todo esto afecta el desempeño académico y social de los estudiantes.

Esta problemática se ha hecho presente día tras día y año tras año en diferentes salones de clase, no existe ningún plan o investigación realizada sobre esto en la institución, cuando las docentes observan estos casos lo

que hacen es reportarlo ante la coordinación o el departamento de orientación, algunas maestras aplican estrategias para tratar de ayudar al niño que presenta este problema, sin embargo no es sistematizado o evaluado.

Documentación del Problema

La problemática planteada se evidenció en los salones de clases de segundo nivel, dado que algunos niños presentan bajos niveles o un deterioro en la atención selectiva y sostenida durante el desenvolvimiento de la jornada diaria, estas evidencias se obtuvieron al entrevistar a los docentes sobre el tema y leer los registros de observación, reportándose como mínimo dos casos de niños con problemas de atención en cada aula llegando hasta 6 niños desatentos en aulas que tienen como matrícula entre 19 a 21 alumnos, además señalan que las conductas de estos estudiantes en ocasiones afecta la atención de otros niños, dándose un efecto de imitación del compañero.

En las entrevistas y al leer los registros se encontró que los estudiantes presentan siempre o frecuentemente las siguientes conductas: se distraen fácilmente por estímulos externos, tienen escasa atención, están ensimismado o en las nubes, no terminan las tareas a tiempo, incurren en errores por descuido en las actividades, se muestran renuentes o les disgusta dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, no

terminan las tareas o actividades que empiezan y sus esfuerzos se frustran fácilmente.

Algunas de estas conductas son descritas por los autores como García (2007), quien señala que cuando el sujeto no es capaz de focalizar su atención y manifiesta continuas oscilaciones de atención, se presenta la atención dispersa, también plantea que en las tareas de vigilancia, es un tipo específico de tareas de atención sostenida, se da la distraibilidad y lapsus de atención.

Análisis de las Causas

Para realizar el análisis de las causas del problema, las estrategias utilizadas fueron:

Las observaciones realizadas por la investigadora en su salón de clases y las observaciones del resto del cuerpo docente de segundo nivel en sus respectivas aulas a los alumnos durante la jornada diaria.

1. Las entrevistas con los docentes de segundo nivel sobre esta problemática.
2. Las conversaciones con algunos padres y representantes sobre la dinámica en el hogar y cómo son los períodos de atención del niño en casa.

3. La revisión de la literatura e investigaciones con problemáticas similares.

Durante las entrevistas con los docentes fue posible obtener información sobre cómo es la atención de sus alumnos en el aula, encontrándose que los niños se distraen fácilmente, tienen escasa atención, evitan tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, cambian constantemente de actividad o estímulo, entre otros.

Además comentaron que las posibles causas a este problema puede ser: inmadurez del niño, la presentación de las actividades no es acorde al estilo cognitivo del estudiante, muchos distractores visuales o auditivos dentro del aula, aspectos ambientales o motivacionales de los niños.

En las conversaciones con los padres, los mismos exponen que en casa, los niños en ocasiones pareciera que no escuchan cuando les hablan, no terminan las actividades o juegos, cambian de actividad, se quedan mirando un punto fijo durante unos minutos, no prestan mucha atención a una sola actividad, pueden estar jugando y viendo televisión al mismo tiempo, etc.

Para complementar el análisis de las causas se revisaron artículos científicos e investigaciones en el área. En dichos trabajos y/ o estudios, algunos autores coinciden que la atención experimenta un gran desarrollo

en los primeros 6 años de vida (Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno y Posner, 2005). El desarrollo de la capacidad atencional sigue un curso lento y progresivo durante la edad preescolar (Ison, 2011), durante los años preescolares la atención selectiva y sostenida va mejorando, (Hernández, 2008; Veracochea, 1994,) esto quiere decir, que la atención en estas edades aún está en desarrollo y pueden presentarse conductas de atención dispersa.

Aunado a esto existen algunos factores que influyen tanto en la atención selectiva como en la atención sostenida, a continuación se exponen algunos de ellos:

Factores que influyen la atención selectiva

Son una serie de factores que hacen que prestemos más atención a unos estímulos que a otros que se presentan de forma simultánea. Incluyen una serie de características de los estímulos, cuya presencia hace que dicho estímulo tenga más posibilidades de ser atendido. Las características de los estímulos son de dos tipos:

Características físicas de los estímulos: son propiedades generales de los estímulos como la dimensión, la intensidad, el movimiento, el color y la posición. Influyen la selección de estímulos en el sentido que, en principio, un estímulo tiene más probabilidades de atraer nuestra atención cuanto más intenso sea y nos atraen más los estímulos en movimiento que los estáticos; en cuanto al color, nos atraen más los estímulos de color que los de blanco y

negro, y en cuanto a la posición, en principio nos atraen más los estímulos situados en nuestro campo visual superior izquierdo.

Características comparativas de los estímulos: según Berlyne (1960), son propiedades que no son propias del estímulo en sí, sino que dependen de la comparación del estímulo con otros estímulos que se presentan a la vez y del significado que tienen o suscitan en el individuo; las más destacadas son la novedad, la sorpresa y la incongruencia asociadas a un estímulo y su nivel de complejidad. Influyen en nuestra atención en el sentido que, asociadas a un estímulo, estas características hacen que el estímulo tenga más posibilidades de captar nuestra atención.

Factores que influyen la atención sostenida

La mayor parte de estos factores corresponden a una serie de variables, que provocan variaciones en el rendimiento de la tarea asociada. Los más destacables son:

Características físicas de los estímulos: son algunas de las descritas en la atención selectiva (dimensión, intensidad) y la duración de la señal o de la presentación del estímulo. Influyen en el mantenimiento de la atención en el sentido que cuando se presenta un estímulo de dimensión pequeña, poco intenso y de breve duración, el rendimiento en la tarea atencional tiende a ser inferior.

La modalidad sensorial: en general, hay un rendimiento atencional mayor cuando la tarea es auditiva que cuando es visual.

Número de estímulos presentados: cuanto más compleja es una tarea (mayor número de estímulos que se han de detectar), menor es el rendimiento a lo largo del tiempo que dura la tarea y aparece antes la curva de decremento.

Ritmo de presentación de los estímulos: relacionado con la complejidad de la tarea, el ritmo de presentación de los estímulos (número de estímulos presentados por unidad de tiempo) es inversamente proporcional al rendimiento en la tarea atencional.

La incertidumbre espacial y temporal: el grado de desconocimiento de dónde y cuándo aparecerá el estímulo está directamente relacionado con la complejidad o facilidad de la tarea y, por lo tanto, con un mayor o menor rendimiento en la atención a lo largo del tiempo que dura la tarea.

Conocimiento de los resultados: en principio, el conocimiento de los resultados a medida que el sujeto realiza la tarea favorece el rendimiento.

Asimismo, Hernández (2008) indica que los factores contextuales como: la dificultad de la tarea (en relación con el nivel de habilidad del niño), su carácter motivador o no, la presencia del adulto o la presión grupal afectan a la atención sostenida, ya que determinan el interés del niño en el mantenimiento de la misma.

Analizando estos datos se puede decir que la problemática a resolver se debe a múltiples causas, entre ellas la maduración neurocognitiva, aspectos motivacionales y contextuales.

Relación del Problema con la Literatura

A partir de la revisión de la literatura relacionada con el tema, se encontró que existen diversas definiciones de la atención. A continuación se presentan algunas de ellas.

Para Rosselló (1997) la atención es un mecanismo responsable de la organización jerarquizada de los procesos que tratan y elaboran la información que nos llega desde el mundo circundante y desde el universo complejo que somos nosotros mismos.

García (1997) define la atención, “como el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica” (p. 14).

Asimismo, ésta autora plantea que la atención también debe ser vista como una habilidad o capacidad que cada persona posee y que existen diferencias individuales en nuestra capacidad para atender; entendida como una habilidad, la misma se compone de una serie de estrategias encaminadas a la optimización de dichos procesos.

La atención es un proceso fundamental para el aprendizaje y el desarrollo, ya que permite atender a los aspectos del entorno que son esenciales para la adquisición de nuevas competencias (Hernández, 2008).

Para efectos de la investigación, se tomará la definición donde la atención es considerada un mecanismo, un mediador funcional indispensable de todos los procesos cognitivos, permitiendo al individuo seleccionar la información relevante, sostener y responder ante uno o diversos estímulos.

Si la atención se asume como una habilidad como se señaló anteriormente requiere de estrategias, las cuales deben estar bajo el control del sujeto, las mismas no son innatas sino aprendidas, es decir, que se pueden mejorar y modificar con la práctica, llevándose a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del salón de clases.

Teorías de la Atención

Posner y Petersen (1990), han propuesto una teoría integradora. Esta teoría propone que la variedad de manifestaciones atencionales está producida por sistemas atencionales separados aunque relacionados entre sí. Así, para ellos la atención es un sistema modular compuesto por tres redes: la red atencional posterior o de orientación, la red de vigilancia o alerta y la red anterior o de control ejecutivo. Cada una de estas redes estaría encargada de funciones atencionales distintas y a su vez estarían asociadas a áreas cerebrales diferenciadas.

Red Atencional Posterior

La red atencional posterior dirige la orientación de la atención hacia un lugar en el espacio donde aparece un estímulo potencialmente relevante bien porque posee propiedades únicas, es novedoso, o porque aparece de manera abrupta en la escena visual.

Red Atencional Anterior

Esta red sería la encargada de ejercer el control voluntario sobre el procesamiento ante situaciones que requieren algún tipo de planificación, desarrollo de estrategias, resolución de conflicto estimular o de respuesta, o situaciones que impliquen la generación de una respuesta novedosa (Castillo y Paternina, 2006).

Red Atencional de Vigilancia y/o Alerta

La red de vigilancia y/o alerta se encargaría de mantener un estado preparatorio o de «arousal» general, necesario para la detección rápida del estímulo esperado.

Atención Selectiva

García (1997) define la atención selectiva como “la actividad que pone en marcha y controla todos los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa tan sólo una parte de toda la información, y/o da respuesta tan sólo a aquellas demandas del ambiente que son realmente útiles o importantes para el individuo” (p.88).

Esto implica dos aspectos de la atención selectiva: la selección de los estímulos que se presentan en el ambiente permite que no haya una sobrecarga del sistema cognitivo ante la cantidad de información entrante y la selección del proceso(os) y/o respuesta(s) que se van a realizar.

Las dimensiones de la atención selectiva se describen a continuación.

1. Centrarse de forma específica en ciertos aspectos del ambiente y/o en las respuestas que se van a ejecutar, es decir focalización, atender selectivamente a un estímulo o a una característica del mismo, con preferencia sobre otros.

2. Ignorar cierta información o no llevar a cabo ciertas respuestas.

Esta situación es importante cuando el ambiente exige muchas respuestas al mismo tiempo.

Estas 2 dimensiones de atención selectiva pueden producirse de forma voluntaria o involuntaria. Cuando el sujeto fija voluntariamente la atención sobre un único objeto, idea o actividad con preferencia sobre otros, es lo que conoce como concentración. Este es un mecanismo de control selectivo de la atención y cuando el sujeto no es capaz de focalizar su atención y manifiesta continuas oscilaciones de atención, se presenta la atención dispersa.

Estas dos dimensiones de la atención selectiva (centrarse y/o ignorar) y la atención dispersa son observables en los niños preescolares durante su rutina diaria.

García (1997) propone las siguientes estrategias para conseguir una selección atencional efectiva:

1. Orientar los receptores sensoriales hacia la fuente de estimulación.
2. Realizar una exploración exhaustiva cuando hay muchos estímulos en el ambiente. La atención se desplaza u oscila con rapidez de un campo a otro de toda la información que se presenta.
3. Una vez localizada la información relevante, se focalizará en ella.
4. Si hubieran distractores y estos hubieran influido, se ha de reorientar la atención mediante oscilaciones lo más rápidas posibles a la información sobre la que realmente se debe focalizar la atención.

En el trabajo de San Luis, López de la Llave y Pérez–Llantada (2013) se conceptualiza la atención selectiva como la capacidad de seleccionar información relevante, el patrón de la actividad o acción adecuada a la demanda mientras se centra en lo que es relevante, sin ser distraído por el ruido. Además se mencionan como subprocesos atencionales que sustentan la atención selectiva, la concentración y vigilancia, definidos como la capacidad de las personas para ejecutar una tarea por períodos largos de tiempo, Ardila, Rosselli, Pineda y Lopera (1997), citado por San Luis, López de la Llave y Pérez–Llantada (2013).

Asimismo, el estudio de Hanania y Smith (2010) revisó y relacionó dos literaturas sobre el desarrollo de la atención en los niños: uno relativo a la

atención flexible de cambio y otra relativa a la atención selectiva. La primera es una literatura sobre las actuaciones de los niños en edad preescolar en una atención de cambio de tareas que indica que los niños se vuelven más flexibles en su control de la atención durante los años preescolares.

En la segunda literatura abarcaron los fenómenos en el mismo período del desarrollo que indica un curso prolongado de desarrollo para la atención selectiva en los niños. Se preguntaron si los cambios de desarrollo en los procesos de atención selectiva pueden contribuir al cambio de una atención más flexible.

Estos autores encontraron que se trata de una literatura más antigua sobre el desarrollo de la atención selectiva que indica que durante el período comprendido entre los 3 y 6 años de edad, la capacidad de los niños para atender selectivamente a una dimensión sufre un cambio considerable, llegando a ser menos gradual. También durante este período, la discriminación de las diferencias en las dimensiones de estímulo de los niños se hace más nítida y aguda.

Por su parte, Hernández (2008) encontró que los estudios diseñados específicamente para niños pequeños, han demostrado que éstos pueden ejecutar tareas de atención selectiva como los adultos en edades tempranas. Hernández, menciona que ejemplo de esto es la adaptación que Rueda (2004), citado por Hernández (2008) realizó sobre el paradigma de “visual

cuing” de Posner, empleando peces de colores, concluyó que la atención de orientación se encuentra plenamente desarrollada antes de los 6 años.

Los resultados de este estudio ponen en evidencia la importancia de adaptar las tareas o diseñarlas especialmente para los niños, ya que de esto puede depender la ejecución y por tanto las conclusiones de los estudios en los que no se han empleado tareas adaptadas se podrían cuestionar.

Atención Sostenida

García (1997) defiende la atención sostenida como “la actividad que pone en marcha los mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante periodos de tiempo relativamente largos” (p.140).

La autora considera que mantener la atención es una actividad que exige un gran esfuerzo por parte del individuo y en la práctica puede presentarse deterioro en la ejecución de la tarea al paso del tiempo. Este deterioro puede presentarse de dos formas:

1. Por el declive progresivo de la actuación de la tarea a lo largo del tiempo, es lo que denomina *decremento de la vigilancia*, el cual se acentúa entre los 20 y 35 minutos después del comienzo de la tarea.

2. Por el declive que sufre el nivel de ejecución de la tarea considerada en su conjunto y no a lo largo del tiempo, es lo que conoce como nivel de vigilancia.

Cabe acotar que el término vigilancia se refiere a la estabilidad en la ejecución de una tarea durante un largo periodo de tiempo y con una frecuencia baja de estímulos a los que se debe atender. Por su parte, García (1997) expone que en la actualidad el concepto de vigilancia es utilizado para describir un tipo específico de tareas de atención sostenida.

Las tareas de vigilancia tienen dos efectos sobre la atención:

1. La distraibilidad: el sujeto comienza a desarrollar una atención más dispersa y se distrae fácilmente.
2. Lapsus de la atención, es decir, descenso de los niveles de la activación que se evidencia en una disminución de la intensidad de la atención.

Lo plantado por la autora se conecta con el problema observado en las aulas de educación inicial, se evidencia el deterioro en la ejecución de la tarea y los efectos de las tareas de vigilancia en la atención sostenida de los estudiantes cuando deben llevar a cabo hojas de trabajo y/o actividades que superan los 30 minutos.

De la misma forma, Hernández (2008) define la atención sostenida como la capacidad para mantener una respuesta conductual consistente durante

una actividad continuada y repetida en un periodo de tiempo determinado (Sohlberg & Mateer, 1987).

Este estudio tuvo como objetivos el desarrollo de cuatro pruebas para la evaluación de la atención sostenida y selectiva tanto en la modalidad visual como auditiva. Estas pruebas se han elaborado partiendo del modelo clínico de la atención de Sohlberg y Mateer (2001). En el estudio se evaluó la atención sostenida y selectiva de 200 niños entre 3-10 años tanto en la modalidad auditiva como visual. Los datos obtenidos muestran que el desarrollo de la atención sigue un proceso discontinuo salvo en el caso de la atención selectiva-auditiva cuyo desarrollo forma un continuo. Por otra parte, se observa que el desarrollo de la atención depende de la modalidad sensorial, siendo la modalidad auditiva previa a la visual. En cuanto al tipo de atención se comprueba que el desarrollo de la atención sostenida auditiva se produce con anterioridad al de la selectiva, alcanzando, a los 10 años, niveles de ejecución prácticamente adultos.

En el desarrollo del marco teórico, la autora expone los estudios realizados por varios autores sobre la atención sostenida en la infancia, a continuación se mencionan algunos de ellos:

La atención sostenida está influenciada por la edad (Levy, 1979), así como por las características contextuales de las tareas (Ruff & Rothbart, 1996a; Ruff y cols, 1998).

La atención sostenida es una capacidad que aumenta con la edad, especialmente en niños en edad preescolar. Por ejemplo, Levy (1979)

estudio 230 niños de 3-7 años de edad mediante una prueba de Ejecución Continua (*Continuous Performance Test, CPT*), diseñada para exigir un alto nivel de atención sostenida en el tiempo. La capacidad de completar toda la prueba pasó de 27% de la muestra de 3 años de edad al 100% de la muestra a partir de los 4 años y medio.

Ruff y Lawson (1990) estudiaron a niños de 1, 2, 2 1/2, 3 1/2, y 4 1/2 años de edad durante el juego libre. Los niños recibieron una variedad de juguetes adecuados a su edad. Los resultados indican un aumento de la atención sostenida reflejada en el mayor tiempo que los menores empleaban en jugar con un único juguete.

En este orden de ideas, Hernández (2008) menciona a Ruff y colaboradores (1998), los cuales proponen que, "los niños pueden tener estable la tendencia a centrarse y mantener su atención en determinados contextos y que la atención varía de acuerdo con las exigencias de las tareas y capacidades del niño o el interés en el cumplimiento de esas exigencias" (p. 454).

Otra de las características a tener en cuenta sería la de considerar la complejidad de la tarea para el niño. Un nivel óptimo de la complejidad de los estímulos ha sido asociado con una mayor atención (Berlyne, 1960, 1963; Berlyne & Lewis, 1963), o bien muy poca o demasiada complejidad contribuye a la disminución de la atención.

Ruff y Lawson (1990) describen que su investigación tuvo como objetivo describir el desarrollo de la atención sostenida en los niños pequeños (desde

1 año hasta los 5 años) durante el juego libre. En el juego libre observaron las tendencias espontáneas de los niños para movilizar y sostener la atención durante varias horas. Argumentan que la atención se centra y se mantiene en el tiempo, sí la tarea o el juego requiere esfuerzo y sí la situación implica la adquisición y procesamiento de información o la realización de alguna actividad dirigida a objetivos.

En general, los resultados del estudio mostraron que la atención sostenida mejora a medida que los niños crecen.

El estudio de Ruff, Capozzoli y Weissberg (1998) expone que un adecuado desempeño en muchas tareas apropiadas para la edad, en particular aquellas en los entornos escolares estructurados, requiere una capacidad de mantener la atención en el tiempo, definiendo la atención sostenida “como la capacidad para movilizar y mantener la selectividad y la concentración, siendo apropiado o necesario en contextos particulares.” (p.1).

Estos estudios presentan la importancia que tiene el diseño y planificación de las tareas y/o actividades que se le enseñan a los niños en estas edades preescolares para lograr niveles óptimos de atención y concentración, como es señalado por Ruff y Lawson (1990), que la capacidad para mantener la atención adecuada a los objetos, eventos y tareas es importante en muchos tipos de aprendizaje y el rendimiento. Esta tarea de planificación recae sobre los docentes, de allí la importancia que el

docente evalué o cree materiales y tareas que cumplan con los criterios anteriormente expuesto para contribuir a que los estudiantes desarrollen la atención sostenida y concentración en su proceso de aprendizaje crucial en estas edades.

Desarrollo evolutivo de la atención

En la infancia específicamente en la niñez temprana y niñez intermedia se observan cambios en la atención selectiva, sostenida y en la atención visual y auditiva, Veracochea (1994) plantea que entre los 2 y 3 años, los niños logran permanecer entre 5-10 minutos prestando atención, cuando escucha música o sí se le lee un cuento. A la edad de 4 y 5 años puede cooperar con 2 o 3 niños durante 20-30 minutos en la realización de una actividad (atención sostenida) y a los 5 y 6 años, su capacidad de atención aumenta notablemente, logra permanecer hasta 50 minutos desarrollando la misma actividad.

Los niños en edad escolar pueden concentrarse durante mayor tiempo y enfocarse en la información que necesitan y desean mientras descartan la irrelevante (atención selectiva) (Papalia, Wendkos & Duskin, 2001). Además exponen que la capacidad para dirigir conscientemente la atención puede ayudar a explicar porque al recordar, los niños mayores cometen menos errores que los menores.

Durante la etapa preescolar (2-6 años), la atención va a estar especialmente condicionada por aspectos contextuales, como el tipo de tarea o la hora del día, y personales, como la percepción que el preescolar tenga

sobre la complejidad de la tarea o sus intereses (Hernández, 2008). Este autor presenta diferentes estudios de la atención en esta etapa. Desde los 2 hasta los 4 años, se observa un aumento en la capacidad para mantener la atención Sarid (1997), citado por Hernández (2008), pero no es hasta los 4 años y medio, coincidiendo con grandes cambios en la mielinización, cuando aparece una mejora significativa en la ejecución de tareas atencionales. A los 5 años de edad, los niños son capaces de realizar una tarea atencional visual durante 14 minutos.

García (1997) menciona que a los 4 años de edad, el factor novedad, aunque tiene considerable fuerza, no es el principal determinante de la atención. Los niños menores de cinco años atienden más a las dimensiones físicas atractivas de los objetos y no atienden tanto a las claves visuales que se le indican. Entre los 6 y los 12 años continúa el desarrollo de los circuitos atencionales. Respecto a la atención sostenida, se produce un incremento entre los 7 y los 9 años Halperin, (1996) citado por García (1997). Es a partir de los seis y siete años cuando comienza un mayor control atencional y los niños comienzan a ser más reflexivos (García, 1997).

En cuanto a la atención sostenida, García señala que esta se adquiere con mayor lentitud que la atención selectiva, no obstante se considera que a los dos años se puede atender eficazmente hasta siete minutos, duplicándose a los 5 años esta habilidad y alrededor de los 8 y 9 años tiene lugar una mejora crítica en las tareas de vigilancia (García, 1997).

También García reseña las habilidades atencionales menos desarrolladas durante la infancia que en el adulto (p.177)

Menos flexibilidad para orientar la atención adecuadamente.

Mayor lentitud en los cambios de atención.

Menor capacidad para atender a la información relevante.

Mayor susceptibilidad a la distracción.

Dificultades para mantener la atención.

Menor control atencional.

Atención y Funciones Ejecutivas

En la revisión de la literatura se encontró que un cierto número de autores están estudiando la relación entre la atención y las funciones ejecutivas, poniendo a discusión si la atención es una función ejecutiva, si son diferentes, o si existe relación entre la función ejecutiva y la atención. A continuación se expondrá algunos de esos estudios tratando de esta manera obtener un panorama más claro en este tópico.

El estudio Atención y Funciones Ejecutivas de Rebollo y Montiel (2006) planteó como objetivo establecer las relaciones existentes entre la atención y las funciones ejecutivas. Para ello, revisaron aspectos que se refieren a la atención y a las funciones ejecutivas, en cuanto a la evolución del concepto, los tipos y la localización anatómica. Posteriormente analizaron las relaciones posibles entre la atención y las funciones ejecutivas, y las modificaciones que se han producido en el tiempo en el Trastorno de Déficit de Atención (TDAH),

lo que lleva a considerar si son los niños y los factores que pueden haber influido en esas diferencias. Los autores concluyeron que la atención se relaciona con las funciones ejecutivas, pero no es una de ellas.

Rebollo y Montiel (2006) definen las funciones ejecutivas como “aquellas que organizan y expresan la conducta y sus relaciones con el medio exterior, entre el individuo y el medio en su más amplio aspecto, y se modifican a través de la vida con el desarrollo y con los propios cambios experimentados por el individuo o el medio” (p.2).

Rebollo y Montiel consideran que quien habló primero sobre funciones ejecutivas fue Lezak (1983), por lo que siguen sus directrices, señalando que éste autor en sus estudios mencionó como funciones ejecutivas: la formulación de fines, la planificación, la realización de los planes dirigidos al fin formulado y la ejecución efectiva. Las funciones ejecutivas se organizan jerárquicamente. En un primer plano se puede colocar lo que se refiere a la formulación, realización y ejecución de planes. Esto comienza con el examen de la información que llega o que está almacenada y que desencadena reacciones diversas que a este nivel son mentales, pensamientos que se ejecutarán o no según la decisión que se tome. Los planes se realizan de acuerdo con un fin que es lo primero que se formula. En un nivel superior están las decisiones, la creatividad en el plano técnico, científico y artístico, y la autoconciencia, o sea, la capacidad de conocerse a sí mismo, lo que es fundamental para tomar decisiones correctas, planificar el futuro, realizar

planes, pensar, actuar correcta y efectivamente.

Además Rebollo y Montiel (2006) mencionan que varios autores consideran como funciones colaboradoras a la memoria de trabajo, la atención selectiva y sostenida, y quizá la flexibilidad cognitiva.

De igual manera, estos autores se preguntan si la atención es una función ejecutiva, y responden que todo depende de qué se considere funciones ejecutivas y de acuerdo a lo que han visto, señalan que existen relaciones entre la atención y las funciones ejecutivas, se relacionan por su ubicación anatómica, y también porque han considerado la atención como una función que colabora con las funciones ejecutivas, tal como hace con todas las funciones mentales. No obstante Rebollo y Montiel señalan que para Barkley, Narbona, Pineda y muchos más, la atención es una de las funciones ejecutivas.

El estudio realizado por Arán Filippetti y Krumm (2013) tuvo como objetivo analizar la correspondencia entre el desempeño en pruebas neuropsicológicas que exploran las funciones ejecutivas (FE) y la atención y el perfil conductual (i.e., Déficit de Atención (DA) e Hiperactividad (HA)) valorado por docentes, en niños en edad escolar.

Arán-Filippetti y Krumm (2013) plantean que en los últimos años, las funciones ejecutivas así como la atención han sido objeto de numerosos estudios en el campo de la neuropsicología del niño. Este interés está motivado en parte por el hecho de que son construcciones relacionadas con el rendimiento académico (Latzman, Elkovitch, Young & Clark, 2010; van der

Sluis & de Jongyvan der Leij, 2007) y porque son procesos involucrado en varios trastornos de la infancia (Arán-Filippetti & Mías, 2009; Barkley, 1997, Brown, 2005, 2006).

Arán-Filippetti y Krumm (2013) sugieren que hay cierto solapamiento entre los conceptos de las funciones ejecutivas (FE) y la atención, dado que se consideran como construcciones compuestas de múltiples componentes. Para definir funciones ejecutivas hacen referencia al concepto propuesto por Luria (1966) y Stuss y Benson (1986), en el cual, las funciones ejecutivas se refieren a una serie de procesos cognitivos necesarios para el comportamiento dirigido a un objetivo.

Con respecto a la atención Arán-Filippetti y Krumm (2013) explican que la misma se ha definido de acuerdo a diferentes sub-procesos colocando el ejemplo del modelo clínico de la atención de Sohlberg y Mateer (2001), en el cual, se proponen cinco componentes de la atención jerárquicamente relacionados, (a) atención focalizada, (b) la atención sostenida, (c) la atención selectiva, (d) la atención alterna, y (e) la atención dividida. En el artículo no se definen cada tipo de atención, sin embargo a continuación se presentan las definiciones de cada una:

Atención focalizada: habilidad para enfocar la atención a un estímulo visual, auditivo o táctil.

Atención sostenida: capacidad de mantener una respuesta de forma consistente durante un período de tiempo prolongado.

Atención selectiva: capacidad para seleccionar, de entre varias posibles, la información relevante a procesar o el esquema de acción apropiado, inhibiendo la atención a unos estímulos mientras se atiende a otros.

Atención alterna: capacidad que permite cambiar el foco de atención entre tareas que implica requerimientos cognitivos diferentes, controlando qué información es procesada en cada momento.

Atención dividida: Capacidad para atender a dos cosas al mismo tiempo.

En relación con la pregunta sí existe o no relación entre la atención y las funciones ejecutivas, Arán-Filippetti y Krumm (2013) indican que varios autores sostienen que las funciones ejecutivas y la atención son procesos relacionados y que la atención es uno de los principales aspectos del constructo Funciones Ejecutivas. En este sentido, refieren que en el modelo propuesto por Posner y Petersen (1990) aparece un claro ejemplo de esta relación. Estos autores dividen el sistema de atención en tres diferentes redes de: (a) la red de alerta, (b) la red de orientación y (c) la red ejecutiva. Esta última red o sistema (es decir, el control ejecutivo) se referiría a las funciones ejecutivas e incluye mecanismos tales como la inhibición de la irrelevante respuesta, el cambio atencional y la planificación.

En el estudio se menciona que existe en la actualidad un interés en estudiar el rendimiento cognitivo de los niños en las tareas que evalúan las funciones ejecutivas y la capacidad de atención, tomando en consideración su nivel de falta de atención, hiperactividad e impulsividades decir, los

síntomas del Trastorno de Déficit de Atención (TDAH). Estos estudios se han realizados con muestras en niños con y sin TDAH.

Arán-Filippetti y Krumm (2013) en su estudio llegaron a las siguientes conclusiones: Las variaciones individuales en la dimensión atencional estaría asociadas a las diferencias individuales de rendimiento cognitivo; aunque los datos indican que los niños con mayores niveles de falta de atención obtuvieron un rendimiento menor en atención y tareas de evaluación de las funciones ejecutivas.

Finalmente el estudio realizado por Stelzer, Cervigni y Martino (2010) constituye una revisión del desarrollo de las funciones ejecutivas durante el periodo preescolar. El objetivo que persiguieron fue describir los cambios observados a nivel cognitivo-comportamental en las funciones ejecutivas durante este período; vinculándolos a sus posibles bases anatómico-funcionales. Asimismo, procuraron analizar el impacto de algunos factores considerados moduladores de este proceso como la característica de la crianza, el estado de salud y nutricional del niño; el temperamento y el nivel socioeconómico de este, entre otros.

En su estudio plantean apoyándose en otros autores que las funciones ejecutivas (FE) constituyen un constructo unitario que presenta una serie de sub-procesos asociados (Baddeley, 1986; Norman & Shallice, 1986). Igualmente, postularon que los procesos de control cognitivo implicados en

las FE, se caracterizan por la intervención de un sistema de supervisión atencional (SAS), que regularía diferentes sub-procesos vinculados al mismo.

Además mencionan una distinción entre funciones ejecutivas de tipo «*hot*» y funciones ejecutivas de tipo «*cool*» Zelazo (2003), citado por Stelzer, Cervigni y Martino (2010). Las primeras estarían vinculadas al control de procesos motivacionales y emocionales, es decir, se hallarían ligadas a la representación de reglas que implican el control del comportamiento ante la presencia de estímulos asociados a un refuerzo o castigo. Por el contrario, las funciones ejecutivas de tipo «*cool*» estarían vinculadas a tareas de carácter abstracto o descontextualizado, es decir, las reglas condicionales vinculadas a las mismas representan estímulos emocionalmente neutros. Un ejemplo del empleo de este tipo de reglas se vería reflejado en las tareas de control atencional.

En las mismas el sujeto debe responder de modo diferente en función de las características del estímulo disparo que se presente (Ej. Ante la presentación de un triángulo presione la tecla «x»; ante la presentación de un círculo presione la tecla «y»). De esta manera se puede ver cierta relación entre las funciones ejecutivas y la atención según esta clasificación de las FE.

Para finalizar los autores concluyeron que:

Durante el periodo escolar, el niño debe poseer la capacidad de regular su comportamiento en función de las actividades propuestas por el docente, manteniendo un nivel motivacional y atencional

adecuado al óptimo desempeño en las mismas. Asimismo, el niño debe ser capaz de inhibir su respuesta ante cualquier estímulo que pueda distanciarlo del logro de la meta propuesta por el maestro. Finalmente, el infante debe haber adquirido una serie de competencias sociales que le permitan interactuar con sus pares, ajustando su comportamiento al conjunto de reglas del sistema escolar (p. 98).

En el estudio de Diamond, Steven, Thomas, y Munro (2007) se encontró que las funciones ejecutivas (FE), también son llamadas control cognitivo, y las mismas son críticas para el éxito en la escuela y la vida. Demostraron que Tools of the Mind (Herramientas de la Mente) – currículo - mejora las funciones ejecutivas en niños en edad preescolar en las aulas regulares. Diamond, Steven, Thomas, y Munro, señalan que las habilidades de FE son: (a) el control inhibitorio (resistiendo hábitos, tentaciones, o distracciones), (b) la memoria de trabajo y (c) la flexibilidad cognitiva (ajuste a cambios).

Este estudio tuvo como objetivo evaluar el currículo “Tool of the Mind”, el cual se basa en las ideas de Vygotsky sobre las funciones ejecutivas. Los resultados de la investigación indican que se pueden mejorar las funciones ejecutivas en el preescolar, específicamente entre los 4 y 5 años, además muestran que Tools utiliza el juego dramático para mejorar las funciones ejecutivas. El currículo “Tools” mejora significativamente las funciones ejecutivas llevando a los niños con bajos niveles en estas funciones a niveles óptimos. Los autores concluyeron planteando la hipótesis que la mejora de

las funciones ejecutivas a tempranas edades pueden aumentar los beneficios a través del tiempo y pueden reducir las necesidades de educación especial, social y el número de diagnósticos de trastornos de las funciones ejecutivas, como por ejemplo: trastorno de déficit de atención.

Para finalizar se presenta el estudio de Isquit, Crawford, Andrews, y Gioia (2005), el cual expone que las funciones ejecutivas son de importancia crítica en el funcionamiento general neuropsicológico del niño en desarrollo y desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, en el desarrollo de la conducta, y en el desarrollo socio-emocional de los infantes.

Los autores en primer lugar definen las funciones ejecutivas apoyándose en Neisser (1967), como un autorregulador central o general de habilidades que orquestan los procesos cognitivos básicos o de dominio específico, por ejemplo el lenguaje, la atención, la información sensorial, con el fin de lograr la resolución de problemas orientado a los objetivos y el comportamiento. Posteriormente proponen que "función ejecutiva" es el control, supervisión, o de autorregulación de funciones que organizan y dirigen toda la actividad cognitiva, emocional y la conducta que se manifiesta.

Además señalan la falta de desarrollo de medidas apropiadas para evaluar las funciones ejecutivas en edades preescolares. Esto ha dificultado la evaluación clínica de las funciones ejecutivas en los niños pequeños; sin embargo, se han realizado algunas investigaciones y desarrollado una batería de pruebas en edad preescolar para tareas ejecutivas con normativa y propiedades psicométricas.

En el estudio exponen tres nuevos instrumentos:

- 1) Trails-P (Espy and Cwik, 2004). Es una prueba neuropsicológica para evaluar las habilidades individuales en atención visual y tareas ejecutivas.
- 2) ShapeSchool (Espy, 1997). Es una prueba que mide la capacidad del niño para cambiar de tarea e inhibir una respuesta automática o aprendida.
- 3) BRIEF-P (Gioia et al., 2002). Es una prueba con validez ecológica de la función ejecutiva de los niños en edad preescolar en el contexto del mundo real de todos los días.

Isquit, Crawford, Andrews, y Gioia (2005) puntualizan que las pruebas de rendimiento solas no son suficientes para desarrollar una amplia imagen de la función ejecutiva de los niños. Ellos señalan que es necesario una escala de la función ejecutiva de los niños preescolares en el contexto cotidiano, con un modelo neuropsicológico que incorpore tareas de rendimiento controladas dirigidas a aspectos específicos de la función ejecutiva, como las observaciones de los padres / maestros.

Munakata, Michaelson, Barker y Chevalier (2013) exponen que “Las funciones ejecutivas se refieren a un conjunto de procesos cognitivos que sustentan la regulación de los pensamientos, emociones y comportamientos” (p.13). Además señalan que las diferencias individuales en funciones ejecutivas al inicio del jardín infantil predicen logros académicos futuros, y pueden ser más críticos para el éxito temprano que la familiaridad con los

números y las letras. Los comportamientos auto-regulatorios predicen habilidades sociales, relaciones con profesores y pares, compromiso escolar, salud, riqueza y criminalidad en la vida más tarde.

Los autores mencionan que bajo ciertas condiciones, las funciones ejecutivas pueden ser sometidas a entrenamiento, que los programas de preescolar desarrollados para mejorar la disposición escolar cognitiva y de comportamiento han conducido a mejoras en funciones ejecutivas, como ocurrió con una variedad de intervenciones en la escuela primaria. Exponen que los ejercicios aeróbicos, las artes marciales, el yoga, la danza y algunos juegos han sido asociados a mejoras en funciones ejecutivas en los niños.

En este orden de ideas, Steinhart (2013) señala que las funciones ejecutivas, se refieren a las habilidades cognitivas implicadas en el control y la coordinación de información al servicio de acciones orientadas por objetivos y las define “como un sistema de supervisión que es importante para el planeamiento, la habilidad de razonamiento y la integración de pensamiento y acción” (p. 30). Explica que en la literatura sobre desarrollo cognitivo, las funciones ejecutivas se refieren a habilidades específicas de procesamiento de informaciones interrelacionadas que permiten la resolución de información conflictiva; incluyendo la memoria de trabajo, definida como la retención en la mente y la actualización de información al realizar alguna operación en ella; control inhibitorio, definido como la inhibición de una respuesta predominante o automatizada al dedicarse a la terminación de una

tarea; y flexibilidad mental, definida como la habilidad de cambiar el proceso atencional o cognitivo entre dimensiones o aspectos distintos pero relacionados de una tarea dada.

En este artículo la atención es un componente de las funciones ejecutivas, definido como una habilidad (flexibilidad mental).

El autor indica que existe evidencia de la importancia de las habilidades de las funciones ejecutivas para cierto número de aspectos del desarrollo saludable del niño. Además indica:

Esta evidencia hace énfasis en la necesidad permanente de identificación de aspectos específicos de la experiencia y enfoques pedagógicos específicos que ejercen habilidades de funciones ejecutivas. La evidencia que vincula las habilidades de funciones ejecutivas a la disposición escolar y los logros escolares tempranos sugieren la posibilidad de desarrollar nuevos enfoques curriculares o de modificar los enfoques existentes en los programas de la primera infancia y en los primeros cursos de la escuela primaria para centrarse más concretamente en las habilidades de las funciones ejecutivas. La evidencia actual sugiere que los programas de la primera infancia que hacen énfasis en la autoregulación pueden ser efectivos en la promoción de las habilidades de las funciones ejecutivas en los niños. En efecto, es posible que diversas actividades, tales como el yoga, la meditación tipo “conciencia plena” o “mindfulness” (en el curso de la cual la atención se dirige de

manera consciente hacia la experiencia presente), las artes marciales o los ejercicios aeróbicos, tengan efectos benéficos importantes sobre diferentes aspectos de las funciones ejecutivas, como la orientación de la atención, el control de los impulsos y la memoria de trabajo (p. 33).

En conclusión, una vez contrastada la información aportada por las investigaciones consultadas sobre atención y funciones ejecutivas, se puede decir que es un campo que requiere más estudio en edades preescolares. Considero que las funciones ejecutivas están íntimamente relacionadas con la atención, ambos constructos se necesitan en el desarrollo de tareas y procesos de aprendizaje y ninguno puede darse sin la contribución del otro, por lo tanto en esta investigación se tomarán en cuenta ambos constructos para la solución al problema planteado.

Ámbito educativo

Como bien lo propone Hernández (2008) la atención, se convierte en un proceso fundamental para el aprendizaje y el desarrollo, ya que permite atender a los aspectos del entorno que son esenciales para la adquisición de nuevas competencias. Además, este proceso al estar coordinado y relacionado con otros procesos cognitivos (memoria, motivación, autocontrol) es un proceso clave en el aprendizaje.

Es de suma importancia que los docentes, diagnostiquen como es la atención de sus alumnos con el fin de optimizar este proceso, lo que repercutirá positivamente en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje,

como señala Veracoechea (1994) un niño con un nivel de atención bajo se encontrará en desventaja con el resto de sus compañeros, no podrá permanecer el mismo tiempo que el resto realizando una tarea, ni seguirá las instrucciones correctamente. Por lo tanto, el docente debe ser creativo, planificando actividades divertidas, interesantes y motivantes para sus estudiantes, algunas actividades para estimular la atención en la infancia temprana.

Dentro de este apartado se puede mencionar dos estudios como evidencias de apoyo a esta investigación, en primer lugar, el Programa de Intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos, llevado a cabo por Ison (2011), en el cual se plantean como hipótesis que la implementación de un programa de intervención dirigido a fortalecer los recursos atencionales en escolares, posibilitará una mejora en la eficacia atencional en aquellos niños participantes de dicho programa, en comparación con los escolares no participantes. El objetivo del estudio, fue evaluar la eficacia de un programa de intervención dirigido a estimular la capacidad atencional en escolares argentinos entre 7-12 años de edad, previamente identificados con baja eficacia atencional, considerando edad y sexo.

Los resultados mostraron un incremento estadísticamente significativo en eficacia atencional a favor del grupo de niños participantes del programa de intervención. Estos resultados son promisorios para su aplicación, atendiendo a los diferentes perfiles de desempeño cognitivo y a los diferentes

contextos de desarrollo. Al analizar la eficacia atencional, se observó que todos los niños participantes del estudio, independientemente de la condición “intervención – no intervención”, incrementaron las puntuaciones en eficacia atencional en relación con la primera evaluación. Este resultado indica que existe un fuerte componente madurativo en el desarrollo de las habilidades atencionales, tales como: el focalizar la atención sobre estímulos relevantes, ignorar la información distractora, cambiar el foco atencional cuando la situación lo requiere y mantener la atención por un período de tiempo determinado. Si bien ambos grupos mostraron un incremento del pretest al posttest en eficacia atencional, éste sólo fue significativo en el grupo en estudio en comparación con el grupo control.

En segundo lugar, el estudio de Álvarez, González-Castro, Núñez, González – Pienda, Álvarez y Bernardo (2007), señala que los problemas atencionales preocupan al profesorado, especialmente en la educación primaria y educación secundaria obligatoria. Hoy en día son muy frecuentes los problemas de aprendizaje debido principalmente, a déficits atencionales específicos de estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) o a problemas de atención propios de los alumnos con TDA-H (trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad). Cualquiera de estos problemas condicionan el inicio y mantenimiento de cualquier proceso de aprendizaje porque afectan al procesamiento estimular y la cantidad y calidad de la concentración.

Por este motivo, en el contexto escolar, sobre todo en las etapas obligatorias, el profesorado debería aplicar actividades que potencien la atención, tanto selectiva como sostenida. En este trabajo se presenta un modo o forma concreta de presentar tales actividades a los estudiantes a partir de bancos de actividades, cuyas tareas, al igual que en los bancos de ítems, están graduadas por dificultad, edad y nivel educativo.

Álvarez et al. (2007) hacen una revisión de conceptualizaciones y procesos de la atención proponiendo que

“...para que los mecanismos atencionales se pongan en marcha, se potencien y puedan ser regulados por el propio sujeto, es necesario que este utilice determinados procedimientos, relacionados con las denominadas estrategias atencionales, cuya importancia educativa es manifiesta desde que se comprobó que se pueden mejorar y modificar a través de la práctica” (p. 211).

En ese sentido argumentan que “es conveniente tener en cuenta que la atención no es algo que funcione de manera autónoma e independiente, está relacionada con procesos, tanto de tipo cognitivo como de carácter motivacional” (p.211). La atención se modifica con la práctica generando así cada individuo su potencial atencional, además conceptualizan la atención sostenida y selectiva apoyándose en otros autores. Incluyen la definición y características de los bancos de actividades, los cuales son conjuntos de tareas graduadas por dificultad, edad y nivel educativo (Álvarez et al.).

Estos autores se plantean que los bancos de actividades se suelen desarrollar teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Los ejercicios que se proponen en los bancos suelen tener un grado medio de dificultad, que se puede aumentar o disminuir de acuerdo con las capacidades y necesidades propias de los alumnos a los que vayan dirigidos.
- b) Muchos ejercicios van acompañados de variantes que se entienden como posibilidades de plantear nuevas actividades.
- c) Con el fin de mantener el interés del alumno sin provocar cansancio, los ejercicios se presentan secuenciados. La secuencia se puede ampliar o reducir según las circunstancias individuales.
- d) Es aconsejable corregir las actividades realizadas. La corrección puede hacerla el profesor o, con el apoyo correspondiente, cada alumno individualmente o en grupo.

Los autores proponen como debería ser la estructura del banco de actividades de atención selectiva y la atención sostenida.

En el caso de la atención selectiva, para crear un banco, es recomendable construir cinco archivos, cada uno de los cuales con cuatro carpetas que los desarrollen, (véase tabla 5).

Cada archivo llevará por rótulo la inscripción siguiente:

1^{er} Archivo: Identificar estímulos dentro de conjuntos.

2^o Archivo: Comparar estímulos dentro de conjuntos.

3^{er} Archivo: Identificar estímulos dentro de series.

4^o Archivo: Reconocer estímulos en -el plano o en el espacio.

5^o Archivo: Reconocer palabras o frases que cumplan unas condiciones dadas. Y en cada archivo se introducirán cuatro carpetas.

Tabla 5.

Modelo Banco de Actividades propuesto por Álvarez et al. (2007)

Descripción de los contenidos de los archivos de los bancos de actividades para el entrenamiento de la atención selectiva	
1er Archivo: <i>Identificar estímulos dentro de conjuntos.</i>	1 ^a Carpeta: Reconocer letras, cifras, símbolos o dibujos.
	2 ^a Carpeta: Reconocer letras para formar palabras, cifras para formar números, símbolos y otros elementos gráficos para formar ilustraciones, etc.
	3 ^a Carpeta: Localizar las veces que se repite un elemento (palabra, número, figura geométrica, símbolo, dibujo, etc.) en un conjunto.
	4 ^a Carpeta: Elegir, entre varios elementos desordenados (sílabas, terminaciones, palabras, números, figuras geométricas, símbolos, dibujos, etc.), los que figuran en un modelo dado.

Tabla 5. Continuación.

2º Archivo: <i>Comparar estímulos dentro de conjuntos.</i>	1ª Carpeta: Reconocer palabras, números y otros elementos que tengan una determinada característica.
	2ª Carpeta: Señalar palabras, números y otros elementos iguales o diferentes dentro del mismo conjunto.
	3ª Carpeta: Localizar los elementos que se repiten o que faltan en dos o más conjuntos independientes.
	4ª Carpeta: Hallar las diferencias o semejanzas que existen entre dibujos.
3er Archivo: <i>Identificar estímulos dentro de series.</i>	1ª Carpeta: Proseguir series de letras, números, símbolos, dibujos, etc., dados los primeros elementos.
	2ª Carpeta: En una sucesión de elementos, identificar todos los que pertenecen o no a la serie o son erróneos
	3ª Carpeta: Sustituir elementos en una sucesión.
	4ª Carpeta: Elegir elementos para completar palabras, números o figuras.
4º Archivo: <i>Reconocer estímulos en el plano o en el espacio.</i>	1ª Carpeta: Unir puntos siguiendo unas instrucciones.
	2ª Carpeta: Rellenar espacios siguiendo unas instrucciones.
	3ª Carpeta: Trazar líneas o itinerarios siguiendo unas instrucciones.
	4ª Carpeta: Construir puzzles con letras, números o figuras.

Tabla 5. Continuación.

5° Archivo: <i>Reconocer palabras o frases que cumplan unas condiciones dadas</i>	1ª Carpeta: Localizar palabras sinónimas a unas dadas.
	2ª Carpeta: Señalar antónimos de palabras conocidas.
	3ª Carpeta: Identificar objetos, palabras, ideas principales, detalles importantes, etc., a partir de unas instrucciones.
	4ª Carpeta: Reconocer el significado de frases, dichos, refranes, historietas, etc.

Por otra parte García (1997) expone basándose en la propuesta de Genovard (1982) estrategias para captar la atención del alumno y estrategias para mantenerla, las cuales se consideran de suma importancia como herramientas que puede utilizar el profesor en el aula de clase.

Estrategias atencionales de enseñanza

1. Destinadas a captar la atención del alumno

1.1 Analizar los intereses básicos en el aula. En el aula, el rango de interés es variado y están relacionados con la edad, sexo, estatus socioeconómico, etc. Conocer esos intereses y basar en ellos las actividades es básico para captar la atención del aprendiz.

1.2 Informar a los alumnos de las posibilidades de éxito en el aprendizaje y del nivel real de dificultad.

Proporcionar contenidos estructurados y organizados.

2. Destinadas a mantener la atención del alumno.

2.1 Variar los estímulos o situaciones de aprendizajes.

2.2 Incorporar algún tipo de actividad física al proceso de aprendizaje.

2.3 Crear una conciencia de satisfacción hacia el rendimiento obtenido.

2.4 Mostrar un grado de afectividad en el momento de transmitir la información.

2.5 Conseguir que el alumno tenga satisfacción por atender.

Estos estudios o programas de intervención son los únicos que se encontraron que abordan el tema seleccionado con edades próximas a la etapa preescolar, no obstante, los mismos aportan información valiosa como sustento y base para proponer un programa de intervención que desarrolle y optimice la atención selectiva y sostenida en niños en edades preescolares, eso quiere decir, que el estudio que se pretende realizar será novedoso, el cual servirá de apoyo para futuras investigaciones y docentes de aula que deseen desarrollar los mecanismos atencionales en sus aprendices.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo(s) General(es) y Objetivos Específico(s)

Objetivo General

Mejorar la atención selectiva y la atención sostenida en un grupo de estudiantes de Educación Preescolar, pertenecientes a una institución educativa privada.

Objetivos Específicos

1. Determinar los niveles de atención sostenida y selectiva en una muestra de alumnos del segundo nivel de educación preescolar.
2. Diseñar un programa de intervención que contribuya a potenciar la atención selectiva y sostenida en un grupo de niños preescolares.
3. Aplicar un programa de intervención basado en actividades que contribuya a potenciar la atención sostenida y selectiva en un grupo de alumnos del segundo nivel de educación preescolar.
4. Determinar los niveles de atención sostenida y selectiva del grupo de alumnos del segundo nivel de educación preescolar, después de ser aplicado un programa de intervención.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

1. Que los alumnos del segundo nivel sección A, mejoren sus niveles de atención selectiva y sostenida.
2. La aplicación del programa de intervención influye positivamente en los niveles de atención selectiva y sostenida de los niños del segundo nivel sección A.

Para la implementación del programa se diseñaron una serie de actividades o ejercicios basados en las recomendaciones de tareas para estimular cognitivamente las capacidades atencionales de García Sevilla (2009).

El rendimiento en este tipo de tareas según la literatura consultada se puede relacionar directamente con los niveles de atención del sujeto, se puede medir a partir de diferentes índices, en este estudio se utilizarán los índices de tiempo empleado en la realización de la tarea, la frecuencia de acierto y la frecuencia de errores.

Para la atención selectiva se seleccionaron dos tipos de tareas:

1. Tareas de búsqueda visual: Se le pide al sujeto buscar o localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos. Se presupone que aquellos estímulos en los que el sujeto no tiene que focalizar su atención actúan como distractores.

1.1 Localización de iguales / diferentes: se presentan varios dibujos diferentes, pero similares (aquí estriba el mayor o menor nivel de dificultad de la tarea), y tan sólo uno, dos o tres son iguales y/o diferentes entre sí. A veces esta tarea también se conoce con el nombre de *¿Cuál falta/cuál se repite?*.

1.2. Localización de estímulos: consiste en buscar un determinado *objeto* en una lámina, fotografía, mesa o habitación. En la mayoría de las ocasiones, los estímulos se disponen de tal forma que todos ellos se pueden percibir en su totalidad. En otras ocasiones, los estímulos no son totalmente perceptibles porque están parcialmente “tapados” por otros estímulos. En este último caso el sujeto tiene una mayor dificultad perceptiva (se pone en juego la capacidad conocida con el nombre de *integración visual*).

2. Tareas de enmascaramiento perceptivo: Son tareas en las que el sujeto ha de focalizar su atención en un estímulo cuyo procesamiento se ve dificultado por el enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo.

2.1 Caminos superpuestos: es una modalidad de las tareas viso espaciales de seguimiento visual. En este caso, el sujeto tiene que emparejar de dos en dos varios estímulos que se encuentran separados espacialmente mediante una línea. Dichas líneas se superponen y, por lo tanto, se enmascaran unas con otras.

Para la atención sostenida se seleccionaron tres tipos de tareas:

1. Tarea de tachado/cancelación: consiste en una tarea de *identificación de modelos* (discriminación perceptiva) en las que se presenta una gran cantidad de estímulos para comparar con el modelo.

1.1 Localización y cuantificación de objetos: Es una tarea de exploración y búsqueda en la que se presentan diversos estímulos repetidos numerosas veces, y al sujeto se le pide una determinada consigna que implica efectuar el cálculo del nº de veces que aparece cada estímulo. Por ejemplo: “Caras repetidas: ¿cuál es el modelo de cara que se repite menor nº de veces”; “Contando: dime el nº de bicicletas; de hachas y de lámparas que aparecen en esta ilustración.

2. Juegos / actividades de pistas e indicios (adivinanzas): El sujeto ha de adivinar de qué se trata (objeto, personaje, acción) a través de una pista o clave que le sirve para poder adivinarlo. Algunos autores también llaman a esta tarea con el nombre de *Adivinanzas*. Variaciones: Los sujetos deben intentar deducir personajes, objetos, elementos, animales, lugares, etc. a partir de pistas verbales (por ejemplo, sirve para tirar cosas a la basura, sirve para barrer,...) que se le van dando. Con este ejercicios se trabajan también habilidades lingüísticas.

3. Continuar historias: es una actividad en grupo en la que se pide a los sujetos que inventen una historia sobre un tema determinado (un viaje, un cuento...). Normalmente el estimulador comienza la historia y la deja sin

acabar, nombra al sujeto que debe continuarla, y así sucesivamente. Al final, entre todos, se realizará el resumen de la historia. Este tipo de tareas, además de exigir que el sujeto esté concentrado en la historia, también le obligan a mantener la atención a lo largo del tiempo, pues no sabe en qué momento le tocará su turno.

3.1 Lectura de cuentos: es una actividad en grupo en la que el estimulador narra un cuento y al final realiza de 4 a 6 preguntas relacionadas con el mismo.

Medición de los Resultados

Para medir los resultados del estudio en primer lugar se diseñó una escala (ver anexo A) para el docente de aula, la misma se administró antes y después de la aplicación del programa, esta escala se fundamentó en las revisiones a investigaciones sobre la atención selectiva y sostenida y a modelos de evaluación de la atención como el DSM-IV (Asociación Americana de Psiquiatría, 1995), es un manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, en el cual se admite el déficit de atención sin síntomas de hiperactividad/ Impulsividad, proponen los criterios para el diagnóstico de este trastorno se dividen en dos apartados: (A1) Inatención y (A2) Hiperactividad-Impulsividad, para esta investigación se tomaron los indicadores propuestos para el criterio de inatención que están relacionados con la atención selectiva y sostenida, tema que compete a este estudio y la

escala de CONNERS, el cual es un test fundamental para el diagnóstico de la persona que presenta problemas atencionales.

La escala consta de una serie de indicadores para el criterio de desatención, que se responde con cuatro opciones: nunca, a veces, frecuentemente, siempre. Para su corrección, se asigna el valor de 0 a la respuesta nunca, 1 a la respuesta a veces, 2 a frecuentemente y 3 a siempre. Las puntuaciones iguales o por encima de 24 significan que el sujeto presenta bajos niveles de atención.

En segundo lugar, se utilizaron dos instrumentos, primero se diseñó una lista de cotejo con dos opciones de respuesta: sí y no y una columna de observaciones. Consta de 24 ítems (ver anexo B) para completar la evaluación de las tareas, y segundo un formato para los registros descriptivos (ver anexo C) de las conductas de los niños en diferentes situaciones como por ejemplo: durante la realización de las tareas propuestas por los docentes y la realización de actividades o tareas seleccionadas por el propio niño.

En tercer lugar, antes y después de la aplicación del programa de intervención, se utilizó una hoja de trabajo (ver anexo D), para comparar la atención sostenida y selectiva de los niños, esta actividad está basada en las descripciones del Manual de Referencia de la Escala Magallanes de Atención Visual (García & Magaz, 2011), la cual consiste en valorar las capacidades o destrezas atencionales proponiendo al sujeto una tarea

sencilla, buscar entre varias figuras similares todas aquellas que resulten idénticas al modelo propuesto y marcarlas con un trazo firme.

La hoja de trabajo consta con un total de 80 elementos, de los cuales 29 son iguales al modelo, los elementos están distribuidos en 10 filas con 8 figuras cada una.

Para la corrección de la hoja de trabajo, se contabilizaron los aciertos, errores y omisiones, con estos datos se obtuvo la calidad de atención. La calidad de atención es el índice que se obtiene dividiendo los aciertos totales, a los que se les restan los errores y las omisiones, entre el total de aciertos posibles.

$$CA = (\text{Aciertos} - \text{Omisiones} - \text{Errores}) / (\text{Aciertos} + \text{Omisiones})$$

Para la interpretación de este valor se siguieron los parámetros utilizados por la Escala Magallanes de Atención Visual para la calidad de atención. Cuando la puntuación centil es inferior a 20 (0,2%) en CA, indica que la ejecución ha sido incorrecta, por cometer un número elevado de errores u omisiones, el sujeto presenta baja calidad atencional y atención sostenida. Cuando la puntuación centil es superior a 20 (0,2%) en CA, indica que la ejecución ha sido correcta, con un número bajo de errores u omisiones y con rapidez en la realización de la tarea, siendo mejores sus resultados en la medida en que se aproxima a los centiles superiores a 50 (0,50%), se trata de sujetos con elevada calidad atencional.

Además para medir los niveles de atención selectiva y sostenida de los niños durante la realización de algunas tareas, se tomaron en cuenta los índices de calidad atencional (número de aciertos, errores y omisiones) y los tiempos empleados en la realización de la tarea, como se explicó anteriormente.

Para la validez de los instrumentos se sometió a juicio de expertos, el cual se aplicó de la siguiente manera: se seleccionaron tres especialistas con experiencia en el área para que actuarán de evaluadores, cada experto emitió sus observaciones con respecto a los instrumentos, a través de un instrumento de validación (ver anexo E).

Capítulo 4. Estrategia de Solución

El capítulo consta de tres partes, la primera referida a la discusión y evaluación de soluciones, en el cual se revisó la literatura para la obtención de soluciones diseñadas por otros estudios relacionados con la investigación planteada y así tomar los aportes más relevantes para estructurar el programa que se plantea como intervención. En la segunda parte se incluye la solución que se implementó como estrategia de solución al problema enunciado en el Capítulo 2 y por último el informe de las acciones tomadas, se describen ampliamente la implementación.

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver en este Practicum fue mejorar la atención selectiva y la atención sostenida en un grupo de estudiantes de Educación Preescolar, pertenecientes a una institución educativa privada.

En la revisión de la literatura se encontró que problemas similares fueron investigados por diversos autores en los últimos años enfocados en mejorar la atención en niños escolares. Se tomaron como referencia aquellos que fueran más pertinentes para la presente intervención, puesto que no se encontraron programas de intervención dirigidos a niños preescolares, los cuales se describen a continuación:

El Programa de Intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos, llevado a cabo por Ison (2011), en el cual se

plantean como hipótesis que la implementación de un programa de intervención dirigido a fortalecer los recursos atencionales en escolares, posibilitará una mejora en la eficacia atencional en aquellos niños participantes de dicho programa, en comparación con los escolares no participantes. El objetivo del estudio, fue evaluar la eficacia de un programa de intervención dirigido a estimular la capacidad atencional en escolares argentinos entre 7-12 años de edad, previamente identificados con baja eficacia atencional, considerando edad y sexo.

El instrumento utilizado en este programa de intervención para evaluar la eficacia atencional en los escolares fue la Escala Magallanes de Atención Visual (EMAV), elaborada por García Pérez y Magaz Lago (2000). Los autores señalan que esta prueba consiste en la búsqueda visual de un ítem positivo, el cual se encuentra inserto en un conjunto de ítems distractores, en este caso figuras similares al modelo propuesto. Presenta dos versiones según la edad del sujeto: EMAV-1 desde 6 hasta 9 años y EMAV-2 de 10 años en adelante. Este test de gran interés para la evaluación neuropsicológica de las funciones atencionales: focalización, mantenimiento, codificación y estabilidad y para la valoración de niños con trastorno por déficit de atención.

Ison (2011) expone que “cuando se lleva a cabo una tarea de búsqueda y cancelación de estímulos repetidos, entre otros que aparecen como distractores, la selectividad y el sostenimiento atencional operan en forma conjunta.” (p.74). Asimismo menciona que desde esta perspectiva, creo

junto a su colaboradora Carrada en el mismo año, un nuevo procedimiento de evaluación basado en el desarrollo del concepto de Eficacia Atencional, definida como la exactitud con la cual un niño discrimina estímulos iguales a un modelo, dentro de un conjunto de estímulos semejantes, en un tiempo determinado. En el estudio se contabilizaron los aciertos y a éstos se les restaron las omisiones. Al resultado obtenido se lo dividió por el número posible de aciertos según la versión de la EMAV administrada (EMAV 1 = 140 aciertos posibles y EMAV 2 = 340 aciertos posibles).

El programa de intervención aplicado fue El Test de Atención Infantil 2.0, el cual consta de distintos subtest dirigidos a ejercitar la focalización y el sostenimiento atencional mediante tareas de búsqueda visual. A su vez, cada subtest consta de sesiones de entrenamiento. En las sesiones de entrenamiento, el experto explica al niño la tarea que debe realizar y al mismo tiempo le muestra en la pantalla de la PC las características de cada ejercicio, luego el niño practica unos minutos hasta que se corrobora que la tarea fue perfectamente comprendida. En esta instancia se orienta al niño, se lo ayuda y se le explica lo que sea necesario para que pueda realizar la segunda fase que es la de ejercitación propiamente dicha. Para cada uno de los subtests existen distintos parámetros que aumentan o disminuyen el nivel de complejidad de los mismos y pueden ser modificados por el experto. En la fase de test (práctica propiamente dicha) el programa registra número de aciertos, errores, omisiones y el tiempo total de realización de la prueba.

Los resultados mostraron un incremento estadísticamente significativo en eficacia atencional a favor del grupo de niños participantes del programa de intervención. Estos resultados son promisorios para su aplicación, atendiendo a los diferentes perfiles de desempeño cognitivo y a los diferentes contextos de desarrollo. Al analizar la eficacia atencional, se observó que todos los niños participantes del estudio, independientemente de la condición “intervención – no intervención”, incrementaron las puntuaciones en eficacia atencional en relación con la primera evaluación. Este resultado indica que existe un fuerte componente madurativo en el desarrollo de las habilidades atencionales, tales como: el focalizar la atención sobre estímulos relevantes, ignorar la información distractora, cambiar el foco atencional cuando la situación lo requiere y mantener la atención por un período de tiempo determinado. Si bien ambos grupos mostraron un incremento del pretest al posttest en eficacia atencional, éste sólo fue significativo en el grupo en estudio en comparación con el grupo control.

Las sesiones de ejercitación se realizaron en forma individual, una vez por semana y tuvieron una duración aproximada de 30 minutos. El programa de entrenamiento tuvo una duración total de 16 semanas.

En segundo lugar, el estudio de Álvarez, González-Castro, Núñez, González – Pienda, Álvarez y Bernardo (2007), consistía en un programa de intervención para la mejora de la atención selectiva y sostenida en estudiantes de 5 a 19 años, todos escolarizados y con dificultades para la

realización de los aprendizajes escolares correspondientes a su edad. El entrenamiento se dividió en tres módulos: módulo de actividades en lenguaje informático, módulo de terapia visual y módulo de estimulación de la actividad cortical. En el primer módulo, cada sujeto realiza unas cien actividades de atención selectiva o de atención sostenida, a razón de tres actividades por día, tres días por semana, durante tres meses. Cada actividad tiene una duración media aproximada de siete minutos. Todas las actividades están diseñadas con el *Clic* y ordenadas por edad y nivel educativo, de ahí que, en su conjunto, configuren un banco de actividades con unas características internas muy similares a las de los bancos de ítems.

En el segundo módulo, cada sujeto realiza el entrenamiento en aquellas habilidades visuales más deficitarias. Si el problema está en las habilidades de control, se trabaja la motilidad ocular (pelota de Marsden y cartas de Hart) y la acomodación, a razón de tres minutos, tres días por semana, durante tres meses; mientras que, si el problema se encuentra en las habilidades de reconocimiento, se trabajará la fijación (vectogramas). Finalmente, en el tercer módulo, cada sujeto con problemas de atención sostenida realiza juegos en el *EEG spectrum* para incrementar la activación cortical, a razón de diez minutos, tres días por semana, durante tres meses. Pasado el período de intervención, se vuelve a realizar la evaluación con los instrumentos descritos para, así, poder valorar los efectos del programa.

Los resultados indican que este tipo de intervenciones (en las que se combina terapia visual, activación cortical y entrenamiento con bancos de

actividades) son eficaces para la mejora de los déficits de atención, tanto selectiva como sostenida.

Álvarez et al. (2007) señala que los problemas atencionales preocupan al profesorado, especialmente en la educación primaria y educación secundaria obligatoria. Hoy en día son muy frecuentes los problemas de aprendizaje debido principalmente, a déficits atencionales específicos de estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) o a problemas de atención propios de los alumnos con TDA-H (trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad). Cualquiera de estos problemas condicionan el inicio y mantenimiento de cualquier proceso de aprendizaje porque afectan al procesamiento estimular y la cantidad y calidad de la concentración.

Por este motivo, en el contexto escolar, sobre todo en las etapas obligatorias, el profesorado debería aplicar actividades que potencien la atención, tanto selectiva como sostenida.

En este trabajo se presenta un modo o forma concreta de presentar tales actividades a los estudiantes a partir de bancos de actividades, cuyas tareas, al igual que en los bancos de ítems, están graduadas por dificultad, edad y nivel educativo.

Álvarez et al. hacen una revisión de conceptualizaciones y procesos de la atención proponiendo que

“...para que los mecanismos atencionales se pongan en marcha, se potencien y puedan ser regulados por el propio sujeto, es necesario

que este utilice determinados procedimientos, relacionados con las denominadas estrategias atencionales, cuya importancia educativa es manifiesta desde que se comprobó que se pueden mejorar y modificar a través de la práctica” (p. 211).

En ese sentido argumentan que “es conveniente tener en cuenta que la atención no es algo que funcione de manera autónoma e independiente, está relacionada con procesos, tanto de tipo cognitivo como de carácter motivacional” (p.211). La atención se modifica con la práctica generando así cada individuo su potencial atencional, además conceptualizan la atención sostenida y selectiva apoyándose en otros autores. Incluyen la definición y características de los bancos de actividades, los cuales son conjuntos de tareas graduadas por dificultad, edad y nivel educativo.

Estos autores se plantean que los bancos de actividades se suelen desarrollar teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Los ejercicios que se proponen en los bancos suelen tener un grado medio de dificultad, que se puede aumentar o disminuir de acuerdo con las capacidades y necesidades propias de los alumnos a los que vayan dirigidos.
- b) Muchos ejercicios van acompañados de variantes que se entienden como posibilidades de plantear nuevas actividades.
- c) Con el fin de mantener el interés del alumno sin provocar cansancio, los ejercicios se presentan secuenciados. La secuencia se puede ampliar o reducir según las circunstancias individuales.

d) Es aconsejable corregir las actividades realizadas. La corrección puede hacerla el profesor o, con el apoyo correspondiente, cada alumno individualmente o en grupo.

Los autores proponen como debería ser la estructura del banco de actividades de atención selectiva y la atención sostenida.

En el caso de la atención selectiva, para crear un banco, es recomendable construir cinco archivos, cada uno de los cuales con cuatro carpetas que los desarrollen, (véase tabla 5 en Capítulo 2).

Cada archivo llevará por rótulo la inscripción siguiente:

1^{er} Archivo: Identificar estímulos dentro de conjuntos.

2^o Archivo: Comparar estímulos dentro de conjuntos.

3^{er} Archivo: Identificar estímulos dentro de series.

4^o Archivo: Reconocer estímulos en -el plano o en el espacio.

5^o Archivo: Reconocer palabras o frases que cumplan unas condiciones dadas. Y en cada archivo se introducirán cuatro carpetas.

Por su parte, García (1997) expone basándose en la propuesta de Genovard (1982) estrategias para captar la atención del alumno y estrategias para mantenerla, las cuales se consideran de suma importancia como herramientas que puede utilizar el profesor en el aula de clase.

Estrategias atencionales de enseñanza

1. Destinadas a captar la atención del alumno

1.3 Analizar los intereses básicos en el aula. En el aula, el rango de interés es variado y están relacionados con la edad, sexo, estatus socioeconómico, etc. Conocer esos intereses y basar en ellos las actividades es básico para captar la atención del aprendiz.

1.4 Informar a los alumnos de las posibilidades de éxito en el aprendizaje y del nivel real de dificultad.

Proporcionar contenidos estructurados y organizados.

2. Destinadas a mantener la atención del alumno.

2.1 Variar los estímulos o situaciones de aprendizajes.

2.2 Incorporar algún tipo de actividad física al proceso de aprendizaje.

2.6 Crear una conciencia de satisfacción hacia el rendimiento obtenido.

2.7 Mostrar un grado de afectividad en el momento de transmitir la información.

Munakata, Michaelson, Barker y Chevalier (2013) señalan que las diferencias individuales en funciones ejecutivas al inicio del jardín infantil predicen logros académicos futuros, y pueden ser más críticos para el éxito temprano que la familiaridad con los números y las letras. Además mencionan que bajo ciertas condiciones, las funciones ejecutivas pueden ser

sometidas a entrenamiento, que los programas de preescolar desarrollados para mejorar la disposición escolar cognitiva y de comportamiento han conducido a mejoras en funciones ejecutivas, como ocurrió con una variedad de intervenciones en la escuela primaria. Exponen que los ejercicios aeróbicos, las artes marciales, el yoga, la danza y algunos juegos han sido asociados a mejoras en funciones ejecutivas en los niños

Descripción de las(s) Solución (es) Seleccionada (s)

Tomando en cuenta los aportes de los estudios anteriormente señalados, se implementó como estrategia de solución el diseño y ejecución de un programa de intervención para la atención selectiva y sostenida en un grupo de estudiantes de Educación Preescolar, pertenecientes a una institución educativa privada.

Propósito

El programa de intervención tiene como propósito potenciar la atención selectiva y sostenida en un grupo de alumnos del segundo nivel de Educación Preescolar pertenecientes a una institución educativa privada.

Objetivo General del programa

Potenciar la atención selectiva y sostenida de los niños del segundo nivel de educación preescolar a través de un banco de actividades didácticas.

Objetivos Específicos

1. Localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos.
2. Discrimina estímulos visuales iguales o diferentes.
3. Focalizar su atención en un estímulo cuyo procesamiento se ve dificultado por enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo.
4. Emparejar de dos en dos varios estímulos que se encuentran separados espacialmente mediante una línea.
5. Trazar y/o unir líneas siguiendo instrucciones (laberintos)
6. Buscar y cuantificar el número de veces que aparece un estímulo.
7. Reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros dados.
8. Retener mentalmente elementos o modelos para luego reproducirlos o decir cuál falta.
9. Adivinar de que se trata (objeto, personajes, etc.) a través de una pista o clave.
10. Continuar una historia narrada por el facilitador.
11. Responder descriptivamente a preguntas relacionadas con un cuento escuchado.

12. Hacer con el cuerpo los movimientos que indica una canción o el facilitador al ritmo de la música.

13. Realizar una acción específica cuando escuche un determinado estímulo.

El programa de intervención se aplicó durante 4 semanas, desarrollándose dos a tres sesiones por semana de 20 a 30 minutos aproximadamente cada una. Como recursos didácticos se emplearon los siguientes materiales: guía de actividades (ver Anexo F), tarjetas o fichas, cuentos, lápices, creyones. Además será aplicado por la autora de la investigación con la ayuda del docente bilingüe del aula.

Para elaborar la guía de actividades o ejercicios se tomaron como modelos los materiales didácticos propuestos por diverso autores, en primer lugar: las tareas propuestas por García (2009) en estimulación cognitiva de las capacidades atencionales, de segundo el programa ¡Fíjate y Concéntrate Más!... para que atiendas mejor. Nivel 1 de Álvarez y González-Castro (2004), de tercero el banco de actividades propuesto por Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Álvarez, D. y Bernardo, A. (2007) y por último lo propuesto por Munakata, Michaelson, Barker y Chevalier (2013).

En la Tabla 6, se presenta el plan de acción sesión por sesión:

Tabla 6. *Plan de acción.*

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
1	13 de mayo de 2015	<p>1. Localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos.</p> <p>2. Discrimina estímulos visuales iguales o diferentes.</p>	<p>Inicio: el facilitador explicará en qué consisten las actividades y el tiempo en que deben realizarse cada una. Al decir las instrucciones de las tareas a continuación, se le pedirá al niño que las repita para asegurarnos que el niño comprende lo que debe hacer, luego hará con los estudiantes dos actividades de ejemplo.</p> <p>Modalidad de Trabajo: individual</p> <p>Desarrollo: la facilitadora les dará a los participantes las hojas de trabajo leyendo las instrucciones y el tiempo de ejecución de cada una al momento de darlas. Los estudiantes harán las hojas de trabajo y el facilitador indicará cuando el tiempo termine para cambiar de actividad.</p> <p>Al terminar cada hoja se reforzará al estudiante positivamente con frases, por ejemplo: “buen esfuerzo”, “lo hiciste bien”, etc.</p>	<p>Hojas de actividades (ver anexo F</p> <p>Carpeta 1. Ejercicio 1, 2a y 3)</p> <p>Hoja de actividades ejemplo.</p> <p>Lámina o fotografía</p> <p>Lápices</p> <p>Colores</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Registro descriptivo</p>

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
2	14 de mayo de 2015	12. Hacer con el cuerpo los movimientos que indica la canción o el facilitador al ritmo de la música.	<p>Inicio:</p> <p>El facilitador conversará con los niños de las actividades a realizar, comentando que jugarán a Simón dice... y bailarán algunas canciones con movimientos.</p> <p>Modalidad de Trabajo: grupal</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Para comenzar explicará en que consiste el juego Simón dice... y las reglas del mismo. Harán un ejercicio de prueba, luego comenzarán a jugar.</p> <p>Duración: 10 minutos</p> <p>Los jugadores se ponen en fila mirando a Simón que está de frente. El jugador que hace de Simón dice: “ Simón dice dar un paso hacia adelante” y los jugadores deben dar un paso adelante, luego de cinco instrucciones, Simón puede hacer la acción contraria a lo que pide para confundir, por ejemplo Simón dice manos en la cabeza y el colocar sus manos en el estómago</p>	<p>Hoja de instrucciones del juego Simón dice... y letra de las canciones</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Registro descriptivo</p>

Luego les dirá a los participantes que primero escuchen y observen lo que va a hacer y luego ellos lo harán. Cantará la canción “Soy una taza” haciendo los movimientos con el cuerpo que representa cada objeto mencionado en la canción, al terminar invitará a los niños a cantar y hacer los movimientos. Se repetirá tres veces la actividad, la última repetición será con una variación, se irá omitiendo la verbalización del objeto en la canción más no el movimiento.

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
3	18 de mayo de 2015	3. Focalizar su atención en un estímulo cuyo procesamiento se ve dificultado por enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo, emparejando 4. Emparejar de dos en dos varios	Inicio: el facilitador explicará en qué consisten las actividades y el tiempo en que deben realizarse cada una. Al decir las instrucciones de las tareas a continuación, se le pedirá al niño que las repita para asegurarnos que le niño comprende lo que debe hacer, luego hará con los mismos una actividad de ejemplo. Modalidad de Trabajo: individual	Hojas de actividades (ver anexo F Archivo 2, Carpeta 3, ejercicio 1, carpeta 4 , ejercicio 1 y 4) Lápices	Lista de cotejo Registro descriptivo

estímulos que se encuentran separados espacialmente mediante una línea.
5. Trazar y/o unir líneas siguiendo instrucciones.

Desarrollo: la facilitadora les dará a los niños las hojas de trabajo leyendo las instrucciones y el tiempo de ejecución de cada una al momento de darlas. Los estudiantes harán las hojas de trabajo y el facilitador indicará cuando el tiempo termine para cambiar de actividad.

Colores

Al terminar cada hoja se reforzará al estudiante positivamente con frases, por ejemplo: “buen esfuerzo”, “lo hiciste bien”, etc.

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
4	20 de mayo de 2015	6. Buscar y cuantificar el número de veces que aparece un estímulo. 7. Reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros dados.	Inicio: el facilitador explicará en qué consisten las actividades y el tiempo en que deben realizarse cada una. Al decir las instrucciones de las tareas a continuación, se le pedirá al niño que las repita para asegurarnos que el niño comprende lo que debe hacer, luego hará con los estudiantes dos actividades de ejemplo, una de ellas será utilizando la pizarra, en la cual previamente el facilitador habrá dibujado una tabla de 4 x 4 parecida a la del ejercicio 5 de la	Hojas de actividades (ver anexo F, archivo 3, carpeta 6, ejercicio 1,2 y 5) Lápices Colores	Lista de cotejo Registro descriptivo

carpeta 6, para que busquen cada objeto en la tabla y contabilicen cuantos hay de cada uno.

Modalidad de Trabajo: individual

Desarrollo: la facilitadora les dará a los participantes las hojas de trabajo leyendo las instrucciones y el tiempo de ejecución de cada una al momento de darlas. Los estudiantes harán las hojas de trabajo y el facilitador indicará cuando el tiempo termine para cambiar de actividad.

Al terminar cada hoja se reforzará al estudiante positivamente con frases, por ejemplo: “buen esfuerzo”, “lo hiciste bien”, etc.

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
5	22 de mayo de 2015	7. Reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros dados 9. Retener mentalmente elementos o	Inicio: el facilitador explicará en qué consisten las actividades y el tiempo en que deben realizarse cada una. Al decir las instrucciones de las tareas a continuación, se le pedirá al niño que las repita para asegurarnos que le niño comprende lo que debe hacer,	Hojas de actividades (ver anexo F, carpeta 7, ejercicio 1, 3) Fichas (ver	Lista de cotejo Registro descriptivo

<p>modelos para luego reproducirlos o decir cuál falta</p>	<p>para luego hará con los estudiantes dos actividades de ejemplo.</p> <p>o</p> <p>Modalidad de Trabajo: individual</p>	<p>anexo , carpeta 2, ejercicio 3, juego de fichas 1)</p> <p>Lápices</p> <p>Colores</p>
	<p>Desarrollo: la facilitadora les dará a los participantes las hojas de trabajo leyendo las instrucciones y el tiempo de ejecución de cada una al momento de darlas. Los estudiantes harán las hojas de trabajo y el facilitador indicará cuando el tiempo termine para cambiar de actividad.</p> <p>Al terminar cada hoja se reforzará al estudiante positivamente con frases, por ejemplo: “buen esfuerzo”, “lo hiciste bien”, etc.</p> <p>Modalidad de Trabajo: pequeños grupos</p> <p>Para desarrollar el objetivo 9, la facilitadora colocará 5 fichas una al lado de la otra, le pedirá al niño que observe con detenimiento las imágenes, mientras la ve que vaya diciendo lo que observa en el orden en que están dispuesta. Por</p>	

ejemplo; pelota de futbol, torre, helado, etc., luego el facilitador le pedirá que se voltee, en este momento el facilitador esconderá una ficha, le pide que se voltee nuevamente y le pregunta ¿Qué ficha falta?, esta actividad se repetirá cinco veces.

Al terminar se reforzará positivamente al participante con frases o calcomanías.

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
6	27 de mayo de 2015	<p>9. Adivinar de que se trata (objeto, personajes, etc.) a través de una pista o clave.</p> <p>10. Continuar una historia narrada por el estimulador.</p>	<p>Inicio: El facilitador le dirá a los niños que jugarán a las adivinanzas, preguntará si ellos saben en qué consiste el juego, y luego explicará las reglas, les dará a escoger entre adivinanzas de alimentos, partes del cuerpo, animales y objetos. Luego comenzará a leer las adivinanzas una a una, dando entre cada una 1 minuto para que el niño responda. Modalidad de Trabajo: pequeños grupos A continuación les dice que jugarán a inventar historias que ella comenzará a leer algunas</p>	<p>Hoja de adivinanzas y pistas. (ver anexo F, carpeta 8)</p> <p>Hoja con fragmentos de cuentos o frases. (ver anexo, carpeta 9)</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Registro descriptivo</p>

oraciones o párrafos de un cuento y ellos deben continuar la historia. Posteriormente leerá el cuento y nombra al participante que debe continuar la narración.

Tabla 6. Continuación.

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
7	29 de mayo de 2015	3. Focalizar su atención en un estímulo cuyo procesamiento se ve dificultado por enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo, emparejando	Inicio: el facilitador explicará en qué consisten las actividades y el tiempo en que deben realizarse cada una. Al decir las instrucciones de las tareas a continuación, se le pedirá al niño que las repita para asegurarnos que el niño comprende lo que debe hacer, luego hará con los mismos una actividad de ejemplo. Modalidad de Trabajo: individual	Hoja de actividades (ver anexo EF carpeta 4, ejercicio 2 y 5) Cuentos a seleccionar por el facilitador:	Lista de cotejo Registro descriptivo
		11. Responder descriptivamente a preguntas relacionadas con el cuento escuchado.	Desarrollo: la facilitadora les dará a los niños las hojas de trabajo leyendo las instrucciones y el tiempo de ejecución de cada una al momento de darlas. Los estudiantes harán las hojas de trabajo y el facilitador indicará cuando el tiempo termine para cambiar de actividad.	Pedro es una pizza, El Perro del Cerro y la Rana de la Sabana, El Rey Mocho, Milly y Molly	

Actividad de transición:(trabajo grupal) Le pedirá a los niños que se levante de sus puestos , se coloquen frente a ella y digan y hagan lo mismo que ella, aplauso, puño y su palma repitiendo las palabras al mismo tiempo que se hacen las acciones (aplauso, se forma un puño con la mano y palma se coloca la otra mano abierta sobre el puño) variando la velocidad al hacerlo

¡una fábrica de galletas!

Hoja de preguntas (Ver anexo F, carpeta 9)

Luego de hacer el juego dos o tres veces seguidas pedirles que se sienten para la lectura del cuento.

Inicio: el facilitador le dirá al estudiante que tiene dos cuentos para leer, le enseñará la portada y leerá el nombre del cuento, le preguntará al participante ¿cuál cuento les gustaría ver y escuchar?, una vez escogido el cuento, le mencionará que debe estar atento a la lectura y a las ilustraciones para lo cual debe escuchar en silencio la narración.

Modalidad de Trabajo: grupal

Desarrollo: el facilitador leerá y narrará el cuento, de manera que al mismo tiempo el estudiante pueda ver las ilustraciones del mismo.

Al terminar le realizará preguntas relacionadas al cuento, las cuales el estudiante responderá.

Esta actividad se hará por pequeños grupos.

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
8	1 de junio de 2015	14. Realizar una acción específica cuando escuche un determinado estímulo.-	<p>Inicio:</p> <p>La facilitadora le explicará a los niños que realizarán el Juego de Campanas, el cual consiste en realizar una acción cuando escuchen un sonido específico. Utilizando tres campanas, el facilitador producirá sonidos con una y otra indistintamente; con algunos segundos de pausa entre sonidos. Les explicará que cuando escuchen el sonidos grave (hace el sonido con la campana) ellos deberán dar una palmada y cuando escuchen el sonido agudo (hace el sonido con la campana) se pongan de pie.</p>	<p>Campanas</p> <p>Lista de palabras – palabra clave (ver anexo F, carpeta 3, ejercicio 3)</p> <p>Hojas</p> <p>Lápices</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Registro descriptivo</p>

Harán un ejemplo donde todos participen.

Duración: 10 minutos

Modalidad de Trabajo: grupal

Desarrollo

La facilitadora comenzará el juego de campanas y los niños deberán hacer las acciones indicadas para cada sonido.

Este juego se hará tres veces, luego se les comentará que ahora el juego tendrá una variación, que la facilitadora leerá una lista de palabras y ellos deberán registrar en una hoja escribiendo el número 1, cada vez que escuchen la palabra clave. Le dirá que pueden escoger entre tres listas de palabra (colores, comida, animales), una vez escogida la lista de palabras, le dirá la palabra clave.

Al decir las instrucciones de las tareas a continuación, se le pedirá a cada niño que las repita para asegurarnos que comprenden lo que deben hacer, luego hará un ejemplo.

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
9	5 de junio de 2015	<p>11. Responder descriptivamente a preguntas relacionadas con el cuento escuchado.</p> <p>12. Hacer con el cuerpo los movimientos que indica la canción o el facilitador al ritmo de la música</p>	<p>Inicio: La facilitadora le dirá al estudiante que tiene dos cuentos para leer, le enseñará la portada y leerá el nombre del cuento, le preguntará al participante ¿cuál cuento les gustaría ver y escuchar?, una vez escogido el cuento, le mencionará que debe estar atento a la lectura y a las ilustraciones para lo cual debe escuchar en silencio la narración.</p> <p>Modalidad de Trabajo: pequeños grupos-</p> <p>Desarrollo: La facilitadora leerá y narrará el cuento, de manera que al mismo tiempo el estudiante pueda ver las ilustraciones del mismo.</p> <p>Al terminar le realizará preguntas relacionadas al cuento, las cuales el estudiante responderá.</p> <p>Modalidad de Trabajo: grupal</p> <p>Le dirá a los niños que primero escuchen y observen lo que va a</p>	<p>Cuentos a seleccionar por el facilitador: Pedro es una pizza, El Perro del Cerro y la Rana de la Sabana, El Rey Mocho, Milly y Molly ¡una fábrica de galletas!</p> <p>Hoja de preguntas (Ver anexo F, carpeta 9)</p> <p>Hoja con canciones) ver anexo F, carpeta 10, ejercicio 4)</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Registro descriptivo</p>

hacer y luego ellos lo harán. Cantará la canción “Soy un Tallarín” haciendo los movimientos con el cuerpo que representa las acciones mencionadas en la canción, al terminar invitará a los niños a cantar y hacer los movimientos. Se repetirá dos veces la actividad.

Reproductor
Cd de música
“el Pato Cuac – Cuac”

Para terminar bailarían la canción “El Pato Cuac – Cuac”, en la cual se van mencionado las partes del cuerpo que deben mover al ritmo de la música.

Tabla 6. Continuación.

Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
10	8 de junio de 2015	<p>1. Localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos.</p> <p>2. Discrimina estímulos visuales iguales o diferentes.</p> <p>3. Focalizar su atención en un estímulo cuyo</p>	<p>Inicio: La facilitadora explicará en qué consisten las actividades y el tiempo en que deben realizarse cada una. Al decir las instrucciones de las tareas a continuación, se le pedirá a cada niño que las repita para asegurarnos que comprenden lo que deben hacer, luego hará con los estudiantes dos actividades de ejemplo.</p> <p>Las hojas de trabajo tendrán un</p>	<p>Hojas de actividades (ver anexo F, carpeta 1, ejercicio 2, 4; carpeta 2, ejercicio 1 y 2b, carpeta 3, ejercicio 2)</p> <p>Lámina o</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Registro descriptivo</p>

		<p>procesamiento se ve dificultado por enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo.</p> <p>4. Emparejar de dos en dos varios estímulos que se encuentran separados espacialmente mediante una línea.</p>	<p>grado de dificultad mayor con respecto a las utilizadas en la sesiones 1 y 3.</p> <p>Modalidad de Trabajo: individual</p> <p>Desarrollo: La facilitadora les dará a los participantes las hojas de trabajo leyendo las instrucciones y el tiempo de ejecución de cada una al momento de darlas. Los estudiantes harán las hojas de trabajo y el facilitador indicará cuando el tiempo termine para cambiar de actividad.</p> <p>Al terminar cada hoja se reforzará al estudiante positivamente con frases, por ejemplo: “buen esfuerzo”, “lo hiciste bien”, etc.</p>	<p>fotografía (carpeta 2, ejercicio 2b)</p> <p>Lápices</p> <p>Colores</p>	
Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / actividades	Recursos	Evaluación
11	10 de junio de 2015	<p>1. Localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos.</p> <p>2. Discrimina estímulos visuales iguales o</p>	<p>Inicio: La facilitadora explicará en qué consisten las actividades y el tiempo en que deben realizarse cada una. Al decir las instrucciones de las tareas a continuación, se le pedirá a cada niño que las repita para asegurarnos que comprenden</p>	<p>Hojas de actividades (ver anexo F, carpeta 4, ejercicio 3, carpeta 5, ejercicio 6, carpeta</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Registro descriptivo</p>

		diferentes 3.Focalizar su atención en un estímulo cuyo procesamiento se ve dificultado por enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo	lo que deben hacer. Las hojas de trabajo tendrán un grado de dificultad mayor con respecto a las utilizadas en las sesiones anteriores. Modalidad de Trabajo: individual Desarrollo: La facilitadora les dará a los participantes las hojas de trabajo leyendo las instrucciones y el tiempo de ejecución de cada una al momento de darlas. Los estudiantes harán las hojas de trabajo y el facilitador indicará cuando el tiempo termine para cambiar de actividad. Al terminar cada hoja se reforzará al estudiante positivamente con frases, por ejemplo: “buen esfuerzo”, “lo hiciste bien”, etc.	6, ejercicio 3) Lápices Colores	
Sesión	Fecha	Objetivo	Estrategias instruccionales / - actividades	Recursos	Evaluación
12	12 de junio de 2015	6. Buscar y cuantificar el número de veces que aparece un estímulo.	Inicio: La facilitadora explicará en qué consisten las actividades y el tiempo en que deben realizarse cada una. Al decir las instrucciones	Hojas de actividades (ver anexo F, carpeta 6, ejercicio	Lista de cotejo Registro descriptivo

7. Reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros dados.	de las tareas a continuación, se le pedirá a cada niño que las repita para asegurarnos que comprenden lo que debe hacer, luego hará con los estudiantes dos actividades de ejemplo.	4 y 6, carpeta 7, ejercicio 2 y 4)
8. Retener mentalmente elementos o modelos para luego reproducirlos o decir cuál falta	Las hojas de trabajo tendrán un grado de dificultad mayor con respecto a las utilizadas en las sesiones 4 y 5.	Fichas (ver anexo F, carpeta 2, ejercicio 3, juego de fichas 2 y 3)
	Modalidad de Trabajo: individual	Lápices
	Desarrollo: La facilitadora les dará a los participantes las hojas de trabajo leyendo las instrucciones y el tiempo de ejecución de cada una al momento de darlas. Los estudiantes harán las hojas de trabajo y el facilitador indicará cuando el tiempo termine para cambiar de actividad.	Colores Hoja de modelos (paletas de helados, Carpeta 7, ejercicio 4)
	Al terminar cada hoja se reforzará al estudiante positivamente con frases, por ejemplo: “buen esfuerzo”, “lo hiciste bien”, etc.	Paletas de helados de colores
	Modalidad de Trabajo: grupal	

Para desarrollar el objetivo 9 la facilitadora mostrará los juegos de fichas 2 y 3, le preguntará a cada niño con que fichas quiere jugar, luego colocará cada ficha una al lado de la otra, le pedirá al niño que observen con detenimiento las imágenes, mientras la ve que vaya diciendo lo que observa en el orden en que están dispuesta. Por ejemplo; pelota de futbol, torre, helado, etc., luego le pedirá que se voltee, en este momento el facilitador esconderá una ficha, le pide que se voltee nuevamente y le pregunta ¿Qué ficha falta?, esta actividad se repetirá tres veces.

Luego le dirá a los niños que observen detenidamente el modelo que ella hará con las paletas de helados y los colores de cada paleta utilizada para luego ellos reproducirlo exactamente igual, en el primer intento se dejará el modelo visible y los dos intentos posteriores se observará el modelo por 2 minutos, se quitará el mismo y ellos deberán reproducirlo con sus paletas de helados.

A continuación se le dará al niño las paletas de helados y se procederá a la actividad, durante el desarrollo de la misma, si el niño solicita ayuda o pide ver nuevamente el modelo, el facilitador le dirá frases como "haz tu mejor esfuerzo", "hazlo como recuerdes que era el modelo", "recuerda que es un juego para divertirse y aprender", entre otros.

Es importante acotar que conjuntamente con la lista de cotejo y registros descriptivos para la evaluación de las tareas o actividades de tachado, búsqueda de iguales y diferentes, localización y cuantificación de estímulos, se tomaron en cuenta los siguientes índices: tiempo empleado en la realización de la tarea, la frecuencia o porcentaje de aciertos, errores y omisiones.

Informe de las Acciones Tomadas

El programa de intervención para potenciar la atención selectiva y sostenida estuvo dirigido a 18 alumnos de segundo nivel de Educación Inicial. Se administró durante cinco semanas con dos y/o tres encuentros semanales de 30min a 1 hora aproximadamente, estos tiempos se ajustaban a la dinámica del aula. Para el desarrollo del programa se utilizaron los siguientes recursos: banco de actividades (ver anexo F), lápices, colores, pizarra, tizas, reproductor, cuentos.

El rol de la autora en la intervención fue como diseñadora, instructora y evaluadora de la aplicación del programa, en conjunto con el docente bilingüe del aula durante la aplicación y puesta en práctica de las actividades planificadas, lo cual no generó dificultades o resistencia de parte de los alumnos a incorporarse a las actividades, puesto que la autora se desempeña como docente de español del grupo en cuestión.

Antes de la aplicación del programa, en primer lugar se aplicó una hoja de trabajo a los alumnos (ver anexo D) como parte del diagnóstico de la atención en el grupo, esta actividad está basada en las evaluaciones propuestas por la Escala de Magallanes de Atención Visual, la cual consiste en valorar las capacidades o destrezas atencionales proponiendo al sujeto una tarea sencilla, buscar entre varias figuras similares todas aquellas que resulten idénticas al modelo propuesto y marcarlas con un trazo firme, en segundo lugar se realizó una evaluación formativa para revisar y evaluar las hojas de trabajo del banco de actividades, la evaluación formativa “es usada por los diseñadores del proceso para obtener datos para revisar su instrucción, para hacerlo más eficaz y eficaz” (Dick, Carey y Carey, 2001, p. 2) , se llevó a cabo la segunda fase de este tipo de evaluación que es la evaluación de pequeño grupos, tomando diez alumnos del mismo nivel pertenecientes a otra sección, que son representativos de la población objeto.

Desarrollo de la sesión n° 1

La primera sesión se llevó a cabo el miércoles 13 de mayo, se inició con una explicación por parte de la facilitadora de lo que iban a realizar, diciendo que realizarían dos hojas de trabajo, una consistiría en buscar figuras iguales y la otra en buscar semejanzas y diferencias entre los dibujos. Se procedió a seleccionar a pequeños grupos de 3 a 4 niños para trabajar en una mesa con la facilitadora, otros tres niños con el docente colaborador y el resto del grupo

trabajaba en otras áreas con actividades que podían realizar sin supervisión directa de los docentes. Al terminar de trabajar con los pequeños grupos se intercambian los niños de manera que todos pasaran en el tiempo estimado a cumplir con la actividad planificada del día. Se leyó la instrucción del ejercicio n° 1 y 3, luego de cada instrucción se le pedía a los estudiantes decir o repetir lo que debían hacer en la actividad para saber si habían comprendido, posteriormente se hizo una actividad de ejemplo donde los niños demostraron que entendían la instrucción, logrando buscar las figuras iguales al modelo, se les dio la hoja de trabajo indicándoles que tenían 1 minuto para realizarla y se colocó un reloj de arena de un minuto en la mesa, el grupo logró terminar la actividad antes del tiempo propuesto, se realizó el mismo procedimiento para el ejercicio n°3, observándose que nueve niños de un total de dieciocho, necesitaron más de 1 minuto para encontrar las cinco diferencias que pedía la actividad.

Asimismo durante la realización de esta actividad cuatro niños le comentaron al docente que habían encontrado seis diferencias, que había una más de la que le pedían y preguntaron si igualmente podían encerrarla en un círculo, la facilitadora les dijo que si y los felicitó para ser tan buenos observadores y lograr encontrar más diferencias de las solicitadas, esto no fue percibido en la evaluación formativa del banco de actividades.

Al terminar de hacer las hojas de trabajo, la facilitadora les mostró a cada niño la lámina correspondiente al ejercicio 2a, dándole la instrucción

que debían observar toda la lámina durante un minuto, algunos niños veían la lámina rápidamente y decían “ya terminé”, “ya la vi”, la docente insistía en que debían observar con detenimiento cada parte de la lámina durante todo el minuto, hasta que les informara que el tiempo había acabado, porque luego les preguntaría donde estaban algunos objetos, una vez finalizado el tiempo se le hacían preguntas a los niños (ver anexo F, carpeta 1, ejercicio 2a).

Durante esta actividad los niños que se encontraban en las otras áreas, en ocasiones se acercaban para ver que hacían sus compañeros, al pedirles que se retiraban comentaban ya lo vi (refiriéndose al objeto solicitado) se les pedía que esperaran su turno, cuando algunos de ellos pasaron a la actividad señalaban o decían ya sé dónde está el cangrejo o dónde está el heladero, por lo que la facilitadora incluyó nuevo objetos o figuras (hueso, sirena, serpiente, barquito de papel, pelota roja con blanco) en la búsqueda para estos niños.

Desarrollo de la sesión n° 2

La sesión se llevó a cabo el miércoles 14 de mayo, la facilitadora conversó con todo el grupo en un reunión (círculo de amigos) de las actividades a realizar, comentando que jugarían a Simón dice... y bailarían una canción con movimientos.

Para comenzar se explicó en que consiste el juego Simón dice... y las reglas del mismo, en este momento la mitad del grupo comentó que habían jugado ese juego, uno de ellos levantó la mano, al darle el derecho de palabra, dijo: “el juego consiste en hacer lo que Simón dice”, la facilitadora le dijo que estaba en lo correcto e hicieron un ejemplo, la facilitadora dijo: Simón dice tocarse la cabeza y todos se tocaron la cabeza.

Se dieron seis instrucciones con todo el grupo, algunos niños pidieron que se hiciera los niños primero y luego las niñas para ver quien lo hacía mejor, la facilitadora permitió jugar de esta manera puesto que era el interés de algunos niños, se procedió a jugar primero con las niñas con siete instrucciones, luego se intercambiaron con los niños y de igual manera con siete instrucciones, los niños comentaban “esto es divertido” cuando la docente dijo se terminó el tiempo, los estudiantes dijeron “no, queremos jugar, por favor maestra otra vez”, como fue una petición de todo el grupo y se observó que los niños disfrutaban de la actividad, la facilitadora les dijo jugaremos tres veces más pero ahora con un grado de dificultad, les explicó que haría una acción contraria a lo que solicita Simón dice y que ellos deberían hacer lo que Simón dice pero no lo que hace, los niños aceptaron, se observó que cuatro de ellos se les dificultaba hacer lo que se decía más no lo que veían que la facilitadora hacía, por ejemplo Simón dice, tocarse los hombros y la facilitadora se tocaba los codos.

Luego les dijo a los participantes que bailarían una canción haciendo los movimientos que representaban cada frase de la misma, les explicó primero escuchen y observen lo que voy a hacer y luego lo hacen conmigo. Cuando la facilitadora comenzó la canción con movimientos, tres niños dijeron “yo me se esa canción”, al finalizar se invitó a los niños a cantar y hacer los movimientos al mismo tiempo que la facilitadora, los niños lo hicieron riéndose, a la tercera vez la facilitadora comenzó a omitir objetos de la canción, algunos niños se daban cuenta y rápidamente paraban y decían te saltaste o te comiste ..., y les causaba risa, se separó al grupo en pequeño grupo y se hacía la canción con estas variaciones o se alteraba el orden de los objetos, y los niños iban reportando los cambios u omisiones, solos tres niños no se dieron cuenta de las variaciones. Durante la realización de esta actividad el docente colaborador iba haciendo anotaciones sobre el desempeño de los niños, para luego hacer los registros descriptivos.

Desarrollo de la sesión n° 3

La sesión n° 3 se efectuó el lunes 18 de mayo, el inicio de esta sesión consistió en dividir al grupo en tres equipos, cada equipo en una mesa de trabajo, la mesa 1 trabajaría con la facilitadora y las otras dos mesas realizarían un trabajo académico planificado para ese día, puesto que el docente que apoya a la facilitadora no se encontraba en el aula al momento de la aplicación por estar cumpliendo con otra pauta dentro del colegio. Se les explicó al grupo que luego irían rotando hasta que todos pasaran por la

mesa 1. Esta sesión tardó más del tiempo previsto por la ausencia del otro docente.

Una vez que estaban en la mesa, la facilitadora les explicó que harían tres ejercicios, para el primero tendrían 5 minutos para hacerlo y el ejercicio n°2 y 3 debían hacerlo en 1 minuto. Se les leyó las instrucciones del ejercicio n°1 y se les dio a cada niño cuatro creyones de diferentes colores y un lápiz, se les preguntó si entendían lo que debían hacer a cada uno, y repitieron la instrucción, se les sugirió que siguieran las líneas desde el dibujo del niño al pez, primero con el dedo índice, luego, una vez que habían encontrado el camino con el dedo, hacerlo con el creyón; esto se hizo luego de que pasaran los primeros cinco niños, ya que tres de ellos comentaron que estaba difícil o si se equivocaban con el color como podían hacer y dos estudiantes preguntaron si podían buscar el camino primero con el dedo o con el lápiz y luego con el creyón.

En el ejercicio n° 2 (laberinto) se observó que de diecinueve niños, cinco niños comenzaron a trazar el camino desde el punto de llegada al punto de salida, es decir, en sentido contrario. Cuando dos niños trazaban el camino, uno de ellos dijo “me equivoqué por aquí no es, ¿puedo seguir por el correcto?”, la facilitadora le contestó que sí, el otro dijo “por aquí me quede sin salida voy a hacerlo hacia arriba”.

En el ejercicio n° 3 se leyó las instrucciones y dos niños al ver de qué se trataba comentaron que ya habían hecho dibujos así en sus casas usando unos libros.

Durante la realización de las actividades, la facilitadora iba registrando en un cuaderno de notas los comentarios que hacían los niños mientras trabajaban y algunas acciones que hacían para posteriormente organizar la información en registros descriptivos.

Al terminar de hacer cada hoja de trabajo, se felicitaba a los niños con frases positivas.

Desarrollo de la sesión n° 4

Esta sesión se ejecutó el miércoles 20 de mayo, para dar inicio a esta sesión, la facilitadora previamente dibujó en la pizarra una tabla 4 x 4 y en cada casilla dibujo una figura diferente (sol, estrella y flor) al lado de esta tabla dibujó una más pequeña 2x3 en la columna de la izquierda colocó en cada casilla las misma figuras señaladas anteriormente y la columna de la derecha las casillas estaban blanco.

Se invitó a los niños a una reunión de grupo donde la facilitadora les explicó que hoy realizarían tres ejercicios, el primero consistía en buscar la vocal igual a la del modelo y al encontrarla tacharla con un equis, para esta actividad tendrían 1 minuto, en el ejercicio n° 2, mostrando la hoja, dijo deben tachar con una equis las figuras iguales al modelo, señalando las tres

figuras y verbalizando cada una (bicicleta, helado y árbol), luego les dijo veamos todos la pizarra, les explicó que había una tabla con diferentes figuras, uno de los niños dijo “ya se lo que hay que hacer marcar con una equis uno de los dibujos”, la facilitadora le explicó que eso no es lo que debían hacer , comentando hay que contar el número de veces que se repite cada figura y escribir la cantidad en esta tabla y señalo la tabla 2x3, otro alumno dijo “ahh ya se hay que contar cuantos hay de cada uno y listo”, al preguntarle a algunos niños qué es lo que debían hacer procedió a escoger a tres niños para que pasaran a la pizarra y contaran cada uno una de las tres figuras. Una vez finalizado esta actividad de ejemplo, se les dijo que harían un ejercicio parecido en la hoja.

Se procedió a seleccionar cuatro alumnos para trabajar en pequeños grupo en la mesa con la facilitadora y otros 4 niños con el docente colaborador en otra mesa, el resto del grupo estarían en las otros espacios del salón haciendo juegos tranquilos (rompecabezas, lectura de cuentos, dibujando), luego se intercambiarían con los niños que estaban en las mesas. Se le entregó a cada niño los ejercicios en el orden en que se explicaron en la reunión de grupo, leyéndoles nuevamente las instrucciones y diciéndoles que contarían con 1 minuto para realizar cada ejercicio. Se observó que algunos niños terminaban antes del tiempo previsto y pedían al docente pasar al ejercicio siguiente, otros si terminaban en un minuto.

Desarrollo de la sesión n° 5

La sesión n° 5 estaba pautada para el viernes 22 de mayo, sin embargo la institución educativa suspendió las actividades escolares para ese día, la sesión se llevó a cabo el lunes 25 de mayo.

Esta sesión se dividió en dos partes, en la primera parte se trabajó en pequeños grupos, la facilitadora iba llamando 4 niños, al terminar con estos llamaba a cuatro más hasta que todos pasaran, el último grupo fue de tres niños, les leía las instrucciones de las dos hojas de trabajo y luego les pedía los niños que les repitiera que debían hacer en cada hoja.

Durante la realización de la actividad, cinco niños le solicitaron a la facilitadora si podían volver hacerlo o borrar lo que habían hecho, al preguntarles porque comentaban que no les estaba quedando como estaba la otra parte del dibujo, puesto que la actividad consistía en dibujar las partes que le faltan al dibujo (cuerpo de un niño), la facilitadora les explicó que no podían borrar, que lo importante era que lo intentaran hacer como pudieran y los niños continuaban la actividad; en la segunda hoja de trabajo, la mayoría de los niños comentaban eso es un pez al ver el dibujo, se les repitió a cada uno la instrucción que debían dibujar las partes que le faltaban al pez, cuatro niños le preguntaron a la facilitadora cuando terminaban “¿le falta algo más?”, a lo que la facilitadora respondía, “eso lo sabes tú, obsérvalo otra vez y tú decides si le falta algo”, tres niños iban diciendo la parte que le faltaba al pez a medida que la iban dibujando.

En la segunda parte de la sesión, la facilitadora iba llamando a cada niño, puesto que la actividad, consistía en observar durante un minuto cinco fichas (miembros de la familia, ya que era el tema que se estaba trabajando), luego la facilitadora escondería una ficha y el estudiante debía decir que ficha faltaba, durante la actividad algunos niños se acercaban para ver como lo hacían sus compañeros, se les pidió que podían estar ahí siempre y cuando se mantuvieran en silencio, solo dos niños decían las respuestas por lo que se les pidió que se retiraran. Los alumnos escucharon las instrucciones de cada una de las hojas de trabajo. Los niños disfrutaron de esta actividad, comentándole a la facilitadora vamos a hacer más, esconde una más, tres niñas al terminar le pidieron a la docente que les prestara las fichas para ellas jugar, se sentaron y jugaron representando la actividad realizada con la facilitadora.

Es importante reseñar que cuatro niños confundieron la ficha de la mamá con la de la hermana, por lo que con ellos se hizo la actividad una vez más, verbalizando con ellos cada ficha haciendo énfasis esta es la mamá y esta es la hermana y la segunda vez sin colocar estas dos fichas.

Desarrollo de la sesión 6

Esta sesión se llevó a cabo el 27 de mayo, en esta sesión la facilitadora cambio la modalidad de trabajo de pequeños grupos a de manera individual, puesto que el docente de apoyo se encuentra de reposo.

La facilitadora utilizó el horario mientras que estaban jugando libre en las áreas de esta manera estarían en pequeños grupos jugando y así podía ir llamando a cada niño a un espacio y realizar la actividad planificada, la cual consistía en jugar a las adivinanzas, le preguntó a cada niño si ellos sabían en qué consistía el juego, luego les explicaba que debían adivinar cinco adivinanzas, para lo cual podían escoger entre adivinanzas de alimentos, partes del cuerpo, animales y objetos, una de cada categoría, además que debían contestar en un minuto. Cinco niños al equivocarse dando una respuesta incorrecta se reían y pedían otra oportunidad, que les leyera otra de la misma categoría, a tres niños que no respondían las adivinanzas se decidió leer la adivinanza y adicional darle una pista relacionada con el alimento, objeto, parte del cuerpo a adivinar. A medida que los niños respondían la facilitadora iban registrando en una hoja las respuestas que iban dando.

La otra actividad planificada para esta sesión, consistía en jugar a inventar historias no se realizó este día sino al día siguiente durante la reunión de amigos, con el grupo completo, se les explicó que se leería una frase (ver anexo E, carpeta 9) y el niño que se le ocurriera algo para continuar la historia levantara la mano y esperara su turno, se dio comienzo a la reunión y se iba leyendo una frase y los niños que así lo deseaban levantaban la mano para decir como seguía la historia, tres niños levantaban la mano pero no esperaban el turno interrumpiendo diciendo lo que ellos

quería, por lo que se les llamo la atención recordando las normas para participar, la facilitadora iba anotando lo que cada niño decía en un papelógrafo y luego les leía la frase propuesta unida con la de ellos, el grupo disfrutó de seguir la historia de la frase n° 3 de las leídas, se observó que los motivo más que las otras.

Desarrollo de la sesión 7

La sesión se realizó el 29 de mayo, se inició diciendo que en esta sesión harían dos actividades, una con hojas de trabajo y la otra era lectura de cuentos, se mostraron los cuentos (Pedro es una Pizza y El Rey Mocho) para que los niños escogieran, una vez que cada uno iban diciendo que cuento quería escuchar, la docente los fue agrupando de a 4 niños en base al cuento escogido, de manera que al terminar las hojas de trabajo, se leyera el cuento trabajando en pequeño grupos y el resto del grupo en actividades tranquilas, luego se fueron rotando hasta que todos pasaron, se realizó de esta manera porque el docente de apoyo seguía de reposo y de esta manera la facilitadora tenía más control de la actividad, observando, ofreciendo la ayuda necesaria y haciendo los registros.

Para el trabajo con cada pequeño grupo se iniciaba leyendo las dos instrucciones de cada hoja de trabajo , luego se les pedía a los niños repetir lo que debían hacer y se les indicaba que podían empezar, una vez que todos terminaban las dos hojas, se les decía que ahora leerían el cuento, la lectura se hizo de manera que todos pudieran observar las imágenes a

medida que se iba narrando la historia, al terminar se le hizo a cada niño preguntas relacionadas al cuento (ver anexo F, carpeta 9) por esta modalidad de trabajo no se realizó la actividad de transición propuesta.

Durante la fase de preguntas a cada niño, el resto de los compañeros si sabían la respuesta levantaban la mano diciéndole a la facilitadora yo la sé, esta les pedía que dejaran al compañero responder que si este no la sabia lo podían decir, otros niños decían te lo podemos decir bajito, entonces la facilitadora le dijo que se lo digieran en el oído como un secreto para que el compañero no escuchara y pudiera contestar.

Desarrollo de la sesión n° 8

Esta sesión se realizó el 1 de junio, la misma se llevó a cabo en el parque con todo el grupo, la facilitadora les explicó a los niños que realizarían el Juego de Campanas, el cual consiste en realizar una acción cuando escuchen un sonido específico.

Mostró las tres campanas e iba diciendo que cada campana tiene un sonido distinto, que una tenía un sonido agudo y la tocó, y otra un sonido grave y la tocó, para que los niños pudieran escuchar la diferencias de los sonidos, les dijo que ella produciría sonidos con una y otra indistintamente; con algunos segundos de pausa entre sonidos; además les dijo que cuando escucharán el sonido grave (hace el sonido con la campana) ellos debían dar una palmada y cuando escucharán el sonido agudo (hace el sonido con

la campana) se pongan de pie, hizo dos ejemplos con ellos y luego dijo ahora vamos a comenzar, estén atentos. La docente de apoyo se colocó al lado de la facilitadora para observar a los niños, al terminar las tres repeticiones, la facilitadora y la docente de apoyo se dieron cuenta que cuatro niños estaban pendientes de observar a un compañero para hacer las acciones de cada sonido, por lo que se decidió hacer el juego con estos niños en forma individual explicándoles nuevamente como jugarlo.

Posteriormente se le dijo a todo el grupo que este juego tenía una variación para la cual debían regresar al salón, una vez en el salón la facilitadora explicó que leería una lista de palabras y ellos deberán registrar en una hoja, dibujando un palito, cada vez que escucharán la palabra clave, diciéndoles que podían escoger entre tres listas de palabras (colores, comida, animales), una vez escogida la lista de palabras, le dijo la palabra clave, realizó un ejemplo con todo el grupo diciendo prendas de vestir y la palabra clave era zapato, a los niños les gustó la actividad que pidieron hacer las tres listas de palabras, una vez realizado el ejemplo se procedió a trabajar con pequeños grupos para que cada uno registrará la cantidad de veces que se repetía la palabra clave escuchada en una hoja y evitar que se copiaran del compañero.

Desarrollo de la sesión 9

Esta sesión se llevó cabo el día 5 de junio. En la sesión solo se pudo realizar la lectura de cuento más no la actividad de las canciones, la cual se

realizará el 8 de junio, esto se debió a que la facilitadora no contó con el apoyo del docente colaborador este día por estar cumpliendo con otra asignación dentro del colegio.

Para dar inicio a la sesión la facilitadora le comentó a los estudiantes que tenía dos cuentos para leer, les enseñó la portada y leyó el nombre de cada cuento, les dijo que levantarán la mano si querían escuchar el cuento ¡Una fábrica de galleta! o El perro del cerro y la rana se la sabana, una vez que cada niño escogió el cuento que desea escuchar la docente los dividió en pequeños grupos para la lectura y el resto de los estudiantes estaban haciendo una actividad en las mesas, antes de iniciar la lectura les mencionó que debían estar atento a la lectura y a las ilustraciones para lo cual debían escuchar en silencio la narración. La facilitadora leyó el cuento, de manera que al mismo tiempo el estudiante pudiera ver las ilustraciones del mismo.

Al terminar le realizó preguntas a cada niño y se presentó la misma situación descrita en la sesión n° 7. La facilitadora iba anotando en una hoja las respuestas que daba cada niño.

Posteriormente con todo el grupo, la facilitadora les pidió que observarán y escucharán lo que ella iba hacer y comenzó a cantar la canción ¡Soy un tallarín!, luego les pidió que la cantará con ella haciendo los mismos movimientos, al terminar colocó el CD con la canción del pato Cuac – Cuac, la cual la facilitadora y el docente colaborador bailaron moviendo las partes

del cuerpo que mencionan en la canción para que luego los niños los imitaran

Desarrollo de la sesión 10

Esta sesión se realizó el lunes 8 de junio, la misma se inició dándole las hojas de trabajo de los estudiantes y leyendo las instrucciones de cada hoja, se les preguntaba si habían entendido lo que tenían que hacer y que repitieran la instrucción, algunos niños comentaron al ver las hojas que ya sabían que tenían que hacer, porque se parecían a los trabajos que hicimos la vez pasada (sesión 1 y 3), la facilitadora les comentó que eran actividades parecidas, no obstante tenían un grado mayor de dificultad.

Al terminar cada hoja se les felicitaba por su desempeño, en la actividad de buscar diferencias y buscar los caminos, algunos niños pedían ayuda a la facilitadora, esta solo les decía sigue observando bien el dibujo en el caso de las diferencias y en cuanto a los caminos la facilitadora les dijo que si querían podían buscar los caminos primero con la vista como indica la instrucción y luego con el dedo para terminar trazando el camino con un color.

En la actividad de la carpeta 2, ejercicio 2b, los niños mostraron interés en buscar los objetos solicitados, algunos pedían buscar más objetos o le decían a la facilitadora que hicieran otro día una actividad como esa.

Desarrollo de la sesión 11

La sesión se llevó a cabo el miércoles 10 de junio. El inicio de esta sesión se realizó dando al grupo completo las instrucciones de cada hoja de trabajo, luego se llamaron de 4 en 4 para hacerlas en las mesas, mientras el resto del grupo trabajaba con el docente colaborador. Una vez en las mesas se les preguntaban que debían hacer en cada hoja para saber si habían comprendido las instrucciones, luego comenzaban hacer cada una de las actividades, al terminar la actividad le decían a la docente que habían terminado y algunos preguntaban si podían pasar a la hoja siguiente.

En el ejercicio 6 (colorear siguiendo el código de los números), la facilitadora previamente debajo de la palabra del color, colocó un punto con un creyón de ese color, ya que los niños no son lectores y al momento de reproducir la hoja no se contaba con una fotocopidora a color; en esta actividad cinco niños se acercaron a la facilitadora porque no estaban seguros de dos espacios con el número 3, ya que ellos decían que se parecía el número 9, al observar la hoja tiende a confusión, se les indicó que era el número 3, es un error que se produjo al fotocopiarlo no es óptima la calidad de la tinta.

Desarrollo de la sesión 12

La sesión se realizó el viernes 12 de junio. La sesión se inició con las actividades de las hojas de trabajo, leyendo las instrucciones de cada hoja y

luego se pasó a las mesas, como se trabajó en las sesiones anteriores en pequeños grupos de 4 alumnos y luego se iban intercambiando, esta parte de la sesión estuvo a cargo del docente colaborador, antes de iniciar el ejercicio 6 algunos niños le preguntaron al docente si cuando fueran contando podían ir haciéndole puntico o rayitas a los dibujos para saber por dónde iban o cual ya habían contado, el docente colaborador les dijo que si podían.

Al mismo tiempo, la facilitadora se sentó en otra mesa llamando de forma individual a cada alumno para hacer la actividad con el juego de fichas n°2 y 3 y el ejercicio 4 de la carpeta 7 (modelos de figuras con paletas de helados), para la actividad de las fichas se les mostraba el juego de fichas 2 y 3, ellos podían escoger con cual querían jugar, todos los niños comentaron que con los dos juegos de fichas, porque les gustaba mucho ese juego, se colocaban las fichas una al lado de la otra, los niños verbalizaban el nombre de cada animal y luego se volteaban para que la facilitadora pudiera esconder una ficha y ellos al voltearse nuevamente pudieran decir quién faltaba, estaba planificado para repetirse tres veces pero se repito seis veces con cada juego de fichas, al verse la motivación e interés de los estudiantes con esta actividad. Con el juego de fichas de los robots, la facilitadora junto con los niños les asignaron nombres a los mismos para luego preguntarles cuál robot faltaban y pudieran dar una respuesta, se utilizó la misma dinámica descrita anteriormente con el juego de fichas de animales.

Al terminar esta actividad se procedió al ejercicio con las paletas de helados, la facilitadora les hizo un modelo (ver anexo F, carpeta 7, ejercicio 4) con paletas de helados de colores y les pidió que lo reprodujeran exactamente igual, luego realizó otro modelo, les dijo que podían observarlo durante dos minutos y luego lo quitaría para que ellos pudieran hacerlo, se hizo dos veces y los niños mostraron interés en la actividad, tres niños preguntaron antes de comenzar si debían usar los mismos colores de paleta que el modelo visto, al decirle que sí, dos de ellos dijeron no me acuerdo de todos los colores, se les dijo que hicieran el modelo como lo recordaban,

Durante la realización de las actividades la facilitadora y el docente colaborador anotaban el desempeño de cada estudiante en registros descriptivos.

Para finalizar el miércoles 17 de junio se aplicó nuevamente al grupo de estudiante la hoja de trabajo (ver anexo D) que se les suministró antes de comenzar el programa de intervención.

Capítulo 5. Resultados

Este capítulo incluye los resultados obtenidos de la intervención pedagógica, la discusión de dichos resultados, las recomendaciones y la forma de difundir los hallazgos a los que llegó esta investigación.

Resultados

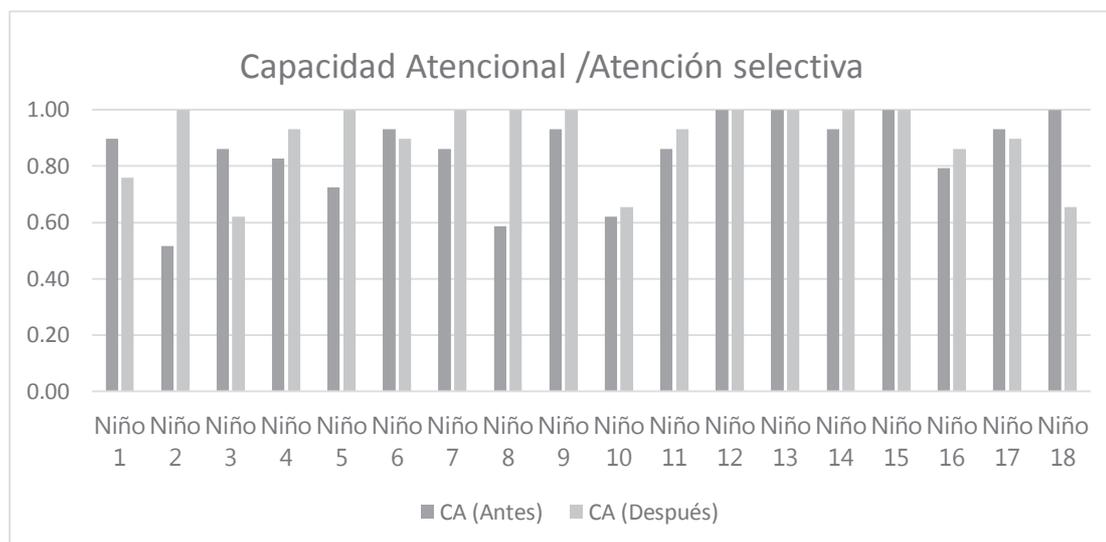
El problema a resolver en este Practicum, fue la atención selectiva y la atención sostenida en un grupo de estudiantes de Educación Preescolar, pertenecientes a una institución educativa privada, dado que se evidenció un alto porcentaje de niños desatentos, observándose dispersos, es decir, no focalizan o concentran su atención en un solo estímulo, sino que oscila entre varios estímulos o características de un estímulo. Asimismo en actividades o trabajos de mesa, es decir, hojas de trabajo, se observó un declive progresivo en la actuación de la tarea a lo largo del tiempo. Por tal motivo se realizó este estudio, cuyo propósito fue mejorar los niveles de atención de los estudiantes del segundo grupo de Educación Preescolar.

Para lograr esto, se diseñó y aplicó un programa de intervención para la atención selectiva y sostenida en un grupo de estudiantes de Educación Preescolar, pertenecientes a una institución educativa privada. Se trabajó con una muestra de 18 niños a causa del retiro de un alumno de la institución educativa, a dos semanas de iniciar la aplicación del programa.

Los resultados obtenidos para los objetivos específicos relacionados con determinar los niveles de atención sostenida y selectiva en una muestra de alumnos del segundo nivel de Educación Preescolar antes y después del programa de intervención se presentan a continuación, para esto se utilizaron dos instrumentos, una escala para el docente (ver anexo A) y una hoja de trabajo (ver anexo D), los mismos se aplicaron antes y después de la intervención.

Con los resultados obtenidos en la escala para el docente, se evidencia que antes de la intervención se identificaron a seis niños con bajos niveles de atención, al obtener una ponderación igual o mayor a 24, en contraste con la aplicación post – intervención de la misma escala, se observó que los mismos seis niños obtuvieron valores por debajo de 24, indicando que mejoraron sus niveles de atención, en dos de seis niños se observó que si bien mejoraron sus niveles de atención general, aún presentan dificultad para mantener la atención por períodos largos de tiempo en la realización de una tarea.

Figura 1. Resultados índices de Calidad Atencional de la prueba (hoja de trabajo) antes y después del programa de intervención.



CA= calidad atencional

En la Figura 1, se presentan los resultados obtenidos en las hojas de trabajo (ver anexo D), se observó un incremento significativo en calidad atencional a favor del grupo de niños participantes del programa de intervención, en especial en los niños diagnosticados con bajos niveles de atención. Si se analiza más detalladamente este resultado, se evidencia que la calidad atencional mejora porque disminuye el número de errores y omisiones en el grupo, asimismo los valores de la calidad atencional son superiores a 0.2% y próximos o iguales a 1%, lo que quiere decir que los sujetos poseen buena capacidad atencional. Además en esta prueba, solo tres niños de diecinueve no mejoraron sus índices de calidad atencional.

En los registros descriptivos de la prueba aplicada antes del programa de intervención, se encontró que cinco niños tardaron más tiempo que el

resto del grupo, tomándose de 50 seg a 1 min 30 seg más que el resto de los estudiantes para completar la prueba, hay que hacer notar que dos niños iban revisando línea por línea al terminar, otra niña al terminar se devolvió a revisar cada línea y dos niños se distraían por lo que ocurría alrededor. En la prueba después de la intervención, todo el grupo logró terminar la prueba en el tiempo pautado.

En el caso de los registros descriptivos de los estudiantes en cada sesión, se encontró que hay un componente motivacional que influye positivamente en la atención de los alumnos y en los resultados de la escala post – intervención, dado que los niños lograron obtener valores por debajo de 24 puntos, por lo tanto, mejoraron sus niveles de atención sostenida. En los registros descriptivos de los niños que en la evaluación pre – intervención habían obtenidos puntajes que denotaban bajos niveles de atención durante su jornada diaria, se encontró que durante la realización de las sesiones, los mismos expresaban de forma oral, que les gustaba las actividades, algunos querían hacer más actividades o trabajos como lo que estaban haciendo.

Los resultados obtenidos con respecto a la aplicación del programa de intervención basado en actividades que contribuyan a potenciar la atención sostenida y selectiva en un grupo de alumnos del segundo nivel de Educación Preescolar, se expondrán en el orden de los objetivos específicos del programa presentados en el Capítulo 3; para la recolección de estos resultados se utilizó una lista de cotejo, registros descriptivos, en los cuales

se escribieron conductas, acciones y los índices de tiempo empleado en la realización de la tarea, la frecuencia o porcentaje de aciertos, errores y omisiones de las tareas de tachado/cancelación, de localización y cuantificación de estímulos.

Los resultados de las tareas de tachado/cancelación, las cuales corresponden a los objetivos específicos: localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos; discriminar estímulos visuales iguales o diferentes y focalizar su atención en un estímulo cuyo procesamiento se ve dificultado por enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo, se presentan en la tabla 7.

Tabla 7. Índices de Calidad Atencional de los ejercicios de localización de estímulos, tachado/cancelación del programa de intervención

	Ejercicio 1 (carpeta 1)	Ejercicio 2 (carpeta 1)	Ejercicio 1 (carpeta 3)	Ejercicio 2 (carpeta 6)	Ejercicio 3 (carpeta 6)	Ejercicio 4 (carpeta 6)
Niño 1	1.00	1.00	0.75	0.83	0.60	0.60
Niño 2	0.25	1.00	1.00	0.83	1.00	1.00
Niño 3	1.00	1.00	0.50	0.83	1.00	0.80
Niño 4	0.25	1.00	1.00	0.67	1.00	1.00
Niño 5	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.80
Niño 6	0.75	1.00	1.00	0.83	0.40	0.80
Niño 7	1.00	1.00	1.00	0.50	1.00	1.00
Niño 8	1.00	0.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Niño 9	1.00	1.00	1.00	0.67	1.00	0.80
Niño 10	1.00	1.00	1.00	0.33	0.60	0.80
Niño 11	1.00	1.00	1.00	0.67	1.00	1.00
Niño 12	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Niño 13	0.75	0.50	1.00	0.67	1.00	1.00
Niño 14	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Niño 15	1.00	0.75	1.00	1.00	1.00	1.00
Niño 16	1.00	1.00	0.75	1.00	1.00	0.80
Niño 17	1.00	0.50	1.00	1.00	1.00	1.00
Niño 18	1.00	1.00	1.00	0.83	1.00	1.00

En la Tabla 7, se observa que los índices de calidad atencional, obtenidos de la fórmula $CA = (\text{Aciertos} - \text{errores} - \text{omisiones}) / (\text{aciertos posibles})$, fórmula utilizada en la Escala Magallanes de Atención Visual, la cual como se especificó en el capítulo 3, se utilizaría para evaluar las tareas de tachado/cancelación, tareas que corresponden con la atención selectiva y que presentan un formato parecido a la escala mencionada; en líneas generales los valores son superiores a 0.5% o iguales a 1%, esto quiere decir, que los alumnos presentaron buena calidad atencional, con ejecución correcta en las tareas, con pocos o ningunos errores u omisiones. Con respecto a los índices de tiempo empleado en la realización de la tarea, todos los participantes lograron terminar los ejercicios en los tiempos planificados.

Con respecto al objetivo, emparejar de dos en dos varios estímulos que se encuentran separados espacialmente mediante una línea, se observó que solo 5 de 18 alumnos no lograron la actividad, puesto que confundían las líneas que emparejaban los estímulos, no discriminaban visualmente los caminos.

En el objetivo trazar y/o unir líneas siguiendo instrucciones, específicamente en las hojas de trabajo de los laberintos, todo el grupo trazaba correctamente el camino, dos niños siguieron un camino incorrecto, se dieron cuenta del error y por sí mismos trazaron el correcto.

En el objetivo buscar y cuantificar el número de veces que aparece un estímulo, de 19 estudiantes 5, en las dos hojas de trabajo para este objetivo si bien lograban identificar los objetos y contarlos, cometieron errores en el conteo de dos objetos, esto se evidenció cuando escribían el número de veces que se repetía cada objeto.

Para el objetivo, reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros dados, solo dos niños no lograron reproducir totalmente o en parte los modelos propuestos.

En el objetivo, retener mentalmente elementos o modelos para luego reproducirlos o decir cuál falta, se encontró que seis niños no lograron retener mentalmente los modelos para reproducirlos, ni los elementos que faltaban en la fichas.

Con respecto al objetivo de adivinar de qué se trata (objeto, personajes, etc.) a través de una pista o clave, de diecinueve estudiantes, tres no lograron adivinar las adivinanzas con la pistas o claves dadas.

Para el objetivo, continuar una historia narrada por el facilitador, se encontró que cuatro alumnos no continuaban las historias a partir de las frases leídas, no respondían nada.

En el objetivo, responder descriptivamente a preguntas relacionadas con un cuento escuchado, todo el grupo respondió a las preguntas relacionadas al cuento.

En el último objetivo, realizar una acción específica cuando escuche un determinado estímulo, se encontró que dos niños no realizaban las acciones al escuchar el estímulo, seguían lo que hacían los compañeros, al hacer la actividad con cada uno, tampoco lo hacían, otro niño lograba hacer las acciones cuando escuchaba los estímulos, sin embargo las acciones no correspondían al estímulo, es decir, para el estímulo que debía aplaudir, el niño se levantaba y viceversa. En la variación de esta actividad, la cual consistía en dibujar un palito cada vez que escucharan de una lista de palabras que el facilitador decía, una palabra clave, se observó que los dos niños descritos anteriormente tampoco lograron esta actividad.

Vale destacar que en los objetivos donde se reportan niños que no cumplen con la tarea propuesta, siempre dentro de este grupo hay dos niños que no cumplen con el objetivo, los cuales requieren continuar con apoyo pedagógico para mejorar los niveles de atención.

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se puede afirmar que la intervención pedagógica fue exitosa, cumpliendo con lo esperado y logrando los objetivos planteados.

Los estudiantes de segundo grupo de Educación Preescolar, de una institución privada, pertenecientes a la muestra de estudio mejoraron sus niveles de atención selectiva y sostenida.

La presente investigación logró comprobar como lo señala Ison (2011) que la implementación de programas de intervención sugieren mejoras en la eficacia atencional de los participantes, al igual como lo plantea la autora, se encontró que los errores por omisión disminuyen en el grupo, es decir, lograron un mejor control y reconocimiento perceptual del estímulo. Ison, menciona que una explicación para esto se debe a la implementación del programa en forma individual, tal como se realizó en este estudio para las tareas de localización de estímulos, tareas de tachado/ cancelación, dándoles a los participantes mejor control atencional y favoreciendo la atención selectiva de los estudiantes.

Se evidenció tal y como lo señala Álvarez et al. (2007) el entrenamiento con banco de actividades, dentro del cual se combinan diferentes tipo de tareas y/o actividades, en este tipo de intervenciones mejoran los niveles de atención selectiva y sostenida. Con el estudio también se demuestra la importancia de la práctica con tareas similares y la motivación en la atención de los sujetos, esto también lo argumentan Álvarez et al. (2007) cuando señalan que la atención no funciona de manera independiente sino que está relacionada con otros procesos como los de tipo motivacional y que la misma se modifica con la práctica, generando así cada individuo su potencial atencional.

Los resultados son coincidentes con otras investigaciones que muestran un cambio significativo en la atención en niños pequeños después

de su participación en un programa de entrenamiento (Álvarez et al. 2007; Ison, 2001)

También se pudo comprobar algunas de las estrategias atencionales planteadas por García (2007), las cuales se incluyeron en el diseño del programa de intervención como fueron: conocer los intereses de los niños, variar los estímulos o situaciones de aprendizajes, incorporar algún tipo de actividad física al proceso de aprendizaje; todo esto se comprobó en los juegos, Simón dice..., ¿Quién falta?, juego de las campanas y su variación con la lista de palabras y canciones.

Para los objetivos específicos en los cuales se encontraron que algunos niños aún no lograban ejecutar la tarea o actividad correctamente, como fue el caso de buscar y cuantificar el número de veces que aparece un estímulo, reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros, retener mentalmente elementos o modelos para luego reproducirlos o decir cuál falta, adivinar de qué se trata (objeto, personajes, etc.) a través de una pista o clave, y continuar una historia narrada por el facilitador, se puede inferir en primer lugar, que existe un componente madurativo y motivacional en el desarrollo atencional y otros procesos como la memoria que aún están desarrollándose en los sujetos, algunos autores como Ison (2001); Hernández (2008); Veracoechea (1994) han planteado que el desarrollo de la capacidad atencional sigue un curso lento y progresivo durante la edad preescolar, que la atención selectiva y sostenida van mejorando durante

estas edades, y en segundo lugar que los alumnos requieren más práctica en este tipo de tareas.

Recomendaciones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación se recomienda:

Incrementar el tiempo de aplicación del programa de intervención, de manera que los niños que no lograron ejecutar correctamente algunas tareas o aquellos que aún comenten errores u omisiones, reciban más entrenamiento y se obtengan mejores resultados en sus niveles de atención.

De acuerdo con los programas de intervención reseñados en la revisión de la literatura, estas intervenciones pedagógicas se realizan en períodos de tiempo más largos aproximadamente entre 12 a 16 semanas.

La lectura de cuentos realizarla en pequeños grupos no mayores de cuatro niños y en un espacio diferente donde se encuentre el resto del grupo, para ayudar a la atención sostenida y controlar los estímulos distractores.

Dado que los instrumentos en términos de confiabilidad no fueron validados, por cuestiones de tiempo, sería conveniente hacerlo para dar mayor peso a futuras investigaciones relacionadas con el tópico abordado en este estudio.

Difusión

Los resultados de este estudio se difundirán a través de los siguientes medios:

- Realización de talleres dirigidos a los docentes de la institución educativa sobre el tema investigado y el programa de intervención.
- Reproducción del Banco de Actividades en físico y digital para entregar a la coordinación del preescolar, de manera que las actividades sean incluidas en las planificaciones de los docentes.
- Elaboración de un resumen del trabajo realizado para ser publicado en sitios de Internet, dedicados a la investigación educativa o aborden el tema de la atención selectiva y sostenida en la infancia temprana.

Referencias

- Álvarez, L. y González-Castro, P. (2004). ¡Fíjate y Concéntrate más!. Para que atiendas mejor. Nivel 1. Madrid: CEPE.
- Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Álvarez, D. & Bernardo, A. (2007). Desarrollo de los procesos atencionales mediante «actividades adaptadas». *Papeles del Psicólogo*, 2007, 28(3), pp. 211-217.
- Aran-Filippetti, V. & Krumm, G. (2013). Executive functions and attention in school-age children according to the behavioral profile rated by their teachers. *International Journal of Psychological Research* 6(2), 89-97.
- Castillo, A. & Paternina, A. (2006). Redes atencionales y sistema visual selectivo. *Univ. Psychol. Bogotá*, 2006, 5 (2), 305-325.
- Diamond, A., Steven, W., Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control, *SCIENCE* 318, 1387–1388.
- Dick, W., Carey, L., y Carey, J.O. (2001). Diseñando y dirigiendo las evaluaciones formativas. En *The Systematic Design of Instruction. 5th ed.* (pp.282-321). NY: Addison-Wesley Educational Publisher, Inc.
- Fuentes, M. (2011). Procesos cognitivos básicos. Resumen y adaptación del trabajo de Gallegos, M. S. & Gorostegui, M. E. (s.f.). Procesos cognitivos. Recuperado el 20 de julio de 2011, de <http://www.reocities.com/sicotema/1190494636.pdf>
- Funes, M^a. & Lupiáñez, J. (2003). La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de orientación, alerta y control cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema*, 2003, 15(2), pp. 260-266.
- García, J. (1997). *Psicología de la Atención*. Madrid: Síntesis.

- García, J. (2009). Estimulación cognitiva de las capacidades atencionales. En *Estimulación Cognitiva* (pp 1-11). España: Universidad de Murcia.
- García, E.M. & Magaz, A. (2011). *Escala Magallanes de atención visual: EMAV. Manual de referencia*. Bizkaia, España: Grupo ALBOR – COHS. Ed. COHS Consultores en ciencias Humanas. Recuperado de <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/emavMANU.pdf>
- González, A. & Ramos, J. (2006). *La atención y sus alteraciones: el cerebro a la conducta*. México: El Manual Moderno.
- Hanania, R. & Smith, L. (2010). Selective attention and attention switching: Towards a unified developmental approach. *Developmental Science*, 13(4), pp. 622–635.
- Hernández, E. (2008). *Desarrollo de los Procesos Atencionales*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Ison, M.S., (2011). Programa de intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), pp. 72-79.
- Isquit, P., Crawford, J., Andrews, K. & Gioia, G. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 209–215.
- Munakata, Y., Michaelson, L., Barker, J. & Chevalier, N. (2013). El funcionamiento ejecutivo durante la infancia y la niñez. En *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* (pp 13-17). EE.UU: University of Colorado at Boulder.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. (8a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Posner, M. & Pertersen, S. (1990). The attention system of the human brain. *Annu. Rev. Neurosci*, 1990, 13, pp. 25-42.

- Rebollo, M.A. & Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42 (Supl 2), pp.S3-S7.
- Ruff, H., Capozzoli, M. & Weissberg R. (1998). Age, individuality and context as factors in sustained visual attention during the preschool years. *Developmental Psychology*, 34, 454–465.
- Ruff, H. & Lawson, K. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*, 26(1), pp. 85-93.
- San Luis, C., López de la Llave, A. & Pérez–Llantada, C. (2013). Training to improve selective attention in children using neurofeedback through play. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 2013, 18 (3), pp. 209-216.
- Stelzer, F., Cervigni, M. & Martino, P. (2010). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores. *LIBERABIT: Lima (Perú)*, 17(1), pp. 93-100.
- Torres K. (s.f.). *La atención*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/atencion>.
- Veracoechea, G. (1994). *La evaluación del niño preescolar*. (2da. Edición). Caracas: OFINAPRO

Anexo A
Instrumento de Evaluación
Escala

Escala. Instrumento basado en el DSM-VI y CONNER'S

Nombre del Niño: _____ Edad: _____

Nombre del Docente: _____

Instrucciones

Por favor lea cada indicador y marque con un equis (x) la frecuencia que mejor describa la actuación del niño(a) en las últimas semanas.

Nunca: **N** A Veces: **AV** Frecuentemente: **F** Siempre: **S**

Indicadores	Frecuencia			
1. Se distrae fácilmente por estímulos externos	N	AV	F	S
2. Tiene escasa atención	N	AV	F	S
3. Tiene dificultades para mantener la atención en las tareas	N	AV	F	S
4. Tiene dificultades para mantener la atención en juegos dirigidos	N	AV	F	S
5. Dificultad para terminar las tareas a tiempo	N	AV	F	S
6. Comete errores por descuido en las tareas escolares	N	AV	F	S
7. Comprende las instrucciones dadas	N	AV	F	S
8. Dificultad para seguir instrucciones a pesar de comprenderlas	N	AV	F	S
9. Parece no escuchar cuando se le habla directamente				
10. Evita, le disgusta o es renuente a realizar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido	N	AV	F	S
11. Es olvidadizo en el curso de las actividades	N	AV	F	S
12. Está en las nubes, ensimismado, "sueña despierto"	N	AV	F	S
13. Deja sin terminar las tareas que empieza	N	AV	F	S
14. Cambia constantemente de una actividad a otra	N	AV	F	S
15. Tiene dificultad para concentrarse en tareas que exigen atención sostenida	N	AV	F	S
16. Poca atención a los detalles en las tareas	N	AV	F	S

Anexo B
Instrumento de Evaluación
Lista de Cotejo

Lista de Cotejo

Nombre del Niño: _____ Edad: _____

Nombre del Docente: _____

Instrucciones

A continuación se presenta una serie de indicadores relacionados con la atención selectiva y atención sostenida, marque con un equis (x) en **Sí**, si el(a) niño(a) muestra el indicador, marque con un equis(x) en **No**, si el(a) niño(a) no muestra el indicador durante la realización de las tareas.

Indicadores			Observaciones
1. Dirige la atención hacia un lugar donde aparece un estímulo nuevo	Si	No	
2. Mantiene la atención durante la realización de toda la tarea	Si	No	
3. Selecciona entre variada información, aquella que es relevante o el esquema de acción apropiado	Si	No	
4. Inhibe la atención a estímulos externos mientras atiende a la tarea	Si	No	
5. Fija la atención sobre la tarea con preferencia a otros estímulos (concentración)	Si	No	
6. Dificultad para seguir instrucciones a pesar de comprenderlas	Si	No	
7. Manifiesta continuas oscilaciones de la atención durante la tarea	Si	No	
8. Evita, le disgusta o es renuente a realizar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido	Si	No	
9. Presenta declive progresivo de la ejecución de la tarea a lo largo del tiempo	Si	No	
10. Su atención disminuye con las exigencias (complejidad) de la tarea	Si	No	

Continuación			Observaciones
11. Deja sin terminar las tareas que empieza	Si	No	
12. Identifica estímulos iguales o diferentes dentro de los conjuntos o series	Si	No	
13. Fija la mirada en la lámina, fotografía, mesa o habitación e identifica un objeto (s) solicitado	Si	No	
14. Empareja de dos en dos varios estímulos u objetos que se encuentran separados mediante una línea	Si	No	
15. Localiza y cuantifica objetos solicitados	Si	No	
16. Compara el modelo con el resto de los estímulos presentados y tacha el igual al modelo	Si	No	
17. Comete errores por descuido en las tareas	Si	No	
18. Sigue la historia sobre un tema determinado	Si	No	
19. Responde las preguntas relacionadas al cuento	Si	No	
20. Traza y/o una líneas siguiendo instrucciones	Si	No	
21. Reproduce totalmente o en parte modelos iguales a los dados	Si	No	
22. Retiene mentalmente elementos o modelos para luego reproducirlos o decir cual elemento falta	Si	No	
23. Adivina de que se trata (objetos, personajes, etc.) de una pista o clave	Si	No	
24. Realiza una acción específica cuando escucha un determinado elemento	Si	No	

Anexo C
Formato Registros Descriptivos

Registros Descriptivos

Nombre del Niño: _____

Sesión: _____ Actividad: _____

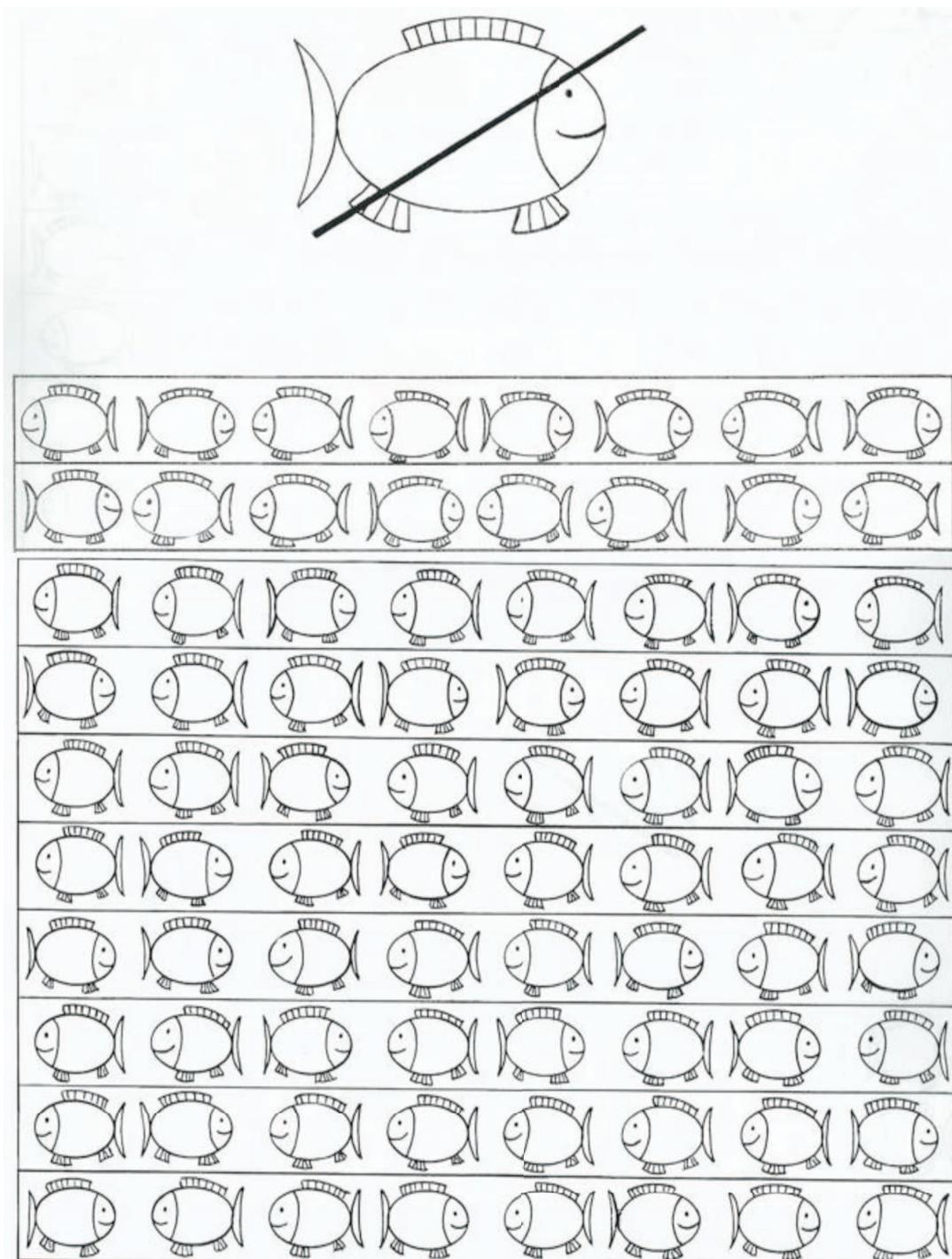
Fecha: _____

Conductas observadas

Anexo D

Hoja de trabajo (Prueba Pre y Post –Intervención)

Nombre: _____



Anexo E

Instrumentos para validar los instrumentos de recolección de datos

Escala / Lista de cotejo

Carta dirigida a los expertos para la validación de los instrumentos para evaluar la atención selectiva y sostenida de niños preescolares mediante juicio de expertos.

Caracas, 20 de abril de 2015

Estimada _____

Presente.

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar de su valiosa colaboración en la validación del presente instrumento correspondiente al trabajo especial de grado “Programa de intervención para mejorar la atención selectiva y sostenida en niños con edades entre 5 y 6 años”, el cual tiene como objetivo general: mejorar la atención selectiva y la atención sostenida en un grupo de estudiantes de Educación Preescolar, pertenecientes a una institución educativa privada.

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto, se le hace entrega de una escala, una lista de cotejo y un instrumento de validación el cual deberá llenar de acuerdo a sus observaciones a fin de orientar y verificar la claridad, pertinencia y congruencia de los ítems.

Agradezco de antemano su receptividad y opinión; queda de usted

Atentamente

Rafdeylin Gómez

Instrucciones:

Por favor, lea detenidamente cada uno de los enunciados y de respuesta de cada ítem. Utilice este formato para indicar su grado de adecuación con cada enunciado que se presenta, marcando con una equis (x) en el espacio correspondiente según la siguiente escala: Optima, Aceptable, No adecuada, No presente.

Si desea plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente a observaciones.

Instrumento de Validación / Escala

Criterios	Valoración			
	Optima	Aceptable	No adecuada	No presente
Presentación y longitud del instrumento	x			
Claridad redacción de instrucciones	x			
Claridad de redacción de ítems		x		
Coherencia con el problema de investigación	x			

Observaciones: Redacción de las instrucciones del instrumento, agregar tiempo, por ejemplo: en los últimos meses o semanas.

Validado por: Cornelia Gathmann

Profesión: Licenciada en Psicología

Instrucciones:

Por favor, lea detenidamente cada uno de los enunciados y de respuesta de cada ítem. Utilice este formato para indicar su grado de adecuación con cada enunciado que se presenta, marcando con una equis (x) en el espacio correspondiente según la siguiente escala: Optima, Aceptable, No adecuada, No presente.

Si desea plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente a observaciones.

Instrumento de Validación /Escala

Criterios	Valoración			
	Optima	Aceptable	No adecuada	No presente
Presentación y longitud del instrumento	x			
Claridad redacción de instrucciones		X		
Claridad de redacción de ítems	X			
Coherencia con el problema de investigación	x			

Observaciones:

Validado por: Marcela Uzcanga

Profesión: Licenciada en Psicología

Instrucciones:

Por favor, lea detenidamente cada uno de los enunciados y de respuesta de cada ítem. Utilice este formato para indicar su grado de adecuación con cada enunciado que se presenta, marcando con una equis (x) en el espacio correspondiente según la siguiente escala: Optima, Aceptable, No adecuada, No presente.

Si desea plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente a observaciones.

Instrumento de Validación / Escala

Criterios	Valoración			
	Optima	Aceptable	No adecuada	No presente
Presentación y longitud del instrumento	x			
Claridad redacción de instrucciones		x		
Claridad de redacción de ítems		x		
Coherencia con el problema de investigación	x			

Observaciones:

Validado por: Ercilia Vásquez

Profesión: Educadora. Especialista en Evaluación.

Instrucciones:

Por favor, lea detenidamente cada uno de los enunciados y de respuesta de cada ítem. Utilice este formato para indicar su grado de adecuación con cada enunciado que se presenta, marcando con una equis (x) en el espacio correspondiente según la siguiente escala: Optima, Aceptable, No adecuada, No presente.

Si desea plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente a observaciones.

Instrumento de Validación / Lista de Cotejo

Criterios	Valoración			
	Optima	Aceptable	No adecuada	No presente
Presentación y longitud del instrumento	x			
Claridad en la redacción de instrucciones	x			
Claridad en la redacción de ítems		x		
Coherencia con las tareas propuestas para la atención selectiva y sostenida	X			

Observaciones:

Validado por: Cornelia Gathmann

Profesión: Licenciada en Psicología

Instrucciones:

Por favor, lea detenidamente cada uno de los enunciados y de respuesta de cada ítem. Utilice este formato para indicar su grado de adecuación con cada enunciado que se presenta, marcando con una equis (x) en el espacio correspondiente según la siguiente escala: Optima, Aceptable, No adecuada, No presente.

Si desea plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente a observaciones.

Instrumento de Validación / Lista de Cotejo

Criterios	Valoración			
	Optima	Aceptable	No adecuada	No presente
Presentación y longitud del instrumento	x			
Claridad en la redacción de instrucciones		x		
Claridad en la redacción de ítems		x		
Coherencia con las tareas propuestas para la atención selectiva y sostenida		x		

Observaciones:

Validado por: Marcela Uzcanga

Profesión: Licenciada en Psicología

Instrucciones:

Por favor, lea detenidamente cada uno de los enunciados y de respuesta de cada ítem. Utilice este formato para indicar su grado de adecuación con cada enunciado que se presenta, marcando con una equis (x) en el espacio correspondiente según la siguiente escala: Optima, Aceptable, No adecuada, No presente.

Si desea plantear alguna sugerencia para enriquecer el instrumento, utilice el espacio correspondiente a observaciones.

Instrumento de Validación / Lista de Cotejo

Criterios	Valoración			
	Optima	Aceptable	No adecuada	No presente
Presentación y longitud del instrumento	x			
Claridad en la redacción de instrucciones		X		
Claridad en la redacción de ítems		X		
Coherencia con las tareas propuestas para la atención selectiva y sostenida	x			

Observaciones:

Validado por: Ercilia Vásquez

Profesión: Educadora. Especialista en Evaluación.

Anexo F
Banco de Actividades

Banco de actividades

Atención selectiva y Atención sostenida

Archivo 1 Localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos.

Carpeta 1. Localización de iguales / diferentes

Carpeta 2. Localización de estímulos

Archivo 2 Focalizar un estímulo cuyo procesamiento se ve dificultado por enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo

Carpeta 3. Caminos Superpuestos

Carpeta 4. Trazar líneas y/ o unir puntos siguiendo instrucciones (laberintos).

Carpeta 5. Rellenar espacios siguiendo unas instrucciones

Archivo 3 Identificación y reproducción de modelos (discriminación perceptiva). Tareas de tachado / cancelación de estímulos

Carpeta 6. Localización y cuantificación de objetos

Carpeta 7. Completar el dibujo, colocándole los detalles que le faltan. / Reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros dados.

Carpeta 8 Juegos / actividades de pistas e indicios
(adivinanzas)

Carpeta 9. Cuentos / inventar historias

Archivo 4 Tareas de escucha atenta

Carpeta 10. Canciones / juegos

A continuación de cada una de las carpetas, se presentan variedad de ejercicios o actividades para que los niños realicen, el facilitador suministrará las mismas en las diferentes sesiones del programa, de las más simples a las más complejas.

Es importante recordar que el facilitador debe leer las instrucciones y hacer una actividad modelo antes que el estudiante haga la hoja de trabajo, participe en los juegos y/o canciones, de manera que quede claro que el niño comprenden perfectamente que debe hacer o que se espera de él.

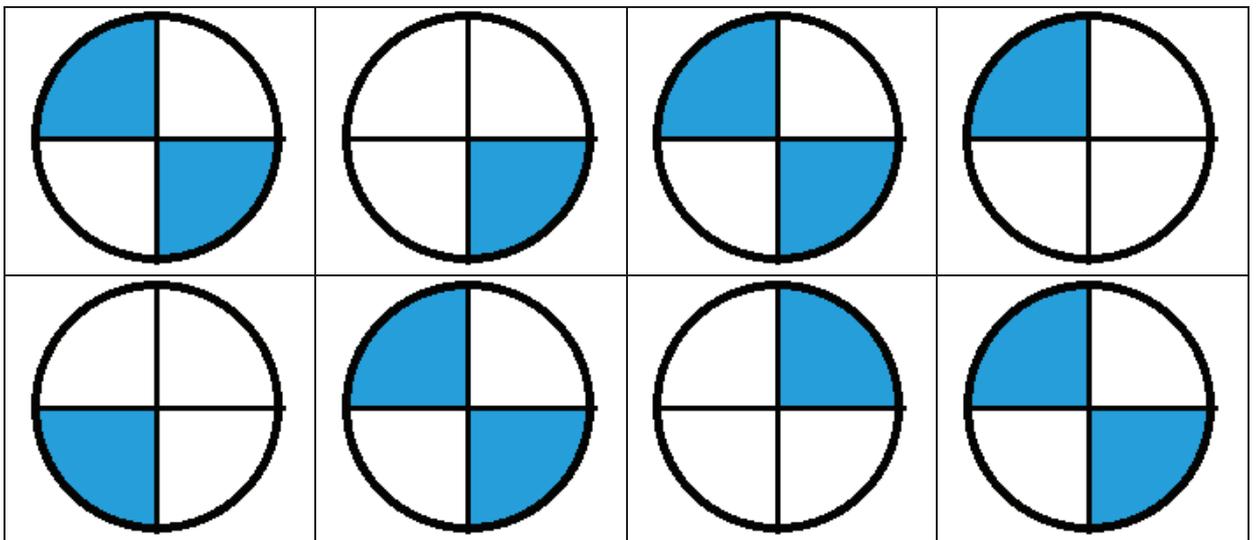
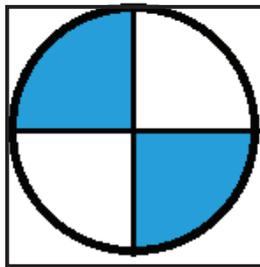
Archivo 1. Localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos.

Carpeta 1. Localización de iguales / diferentes

Ejercicio 1. Buscar los iguales

Nombre: _____

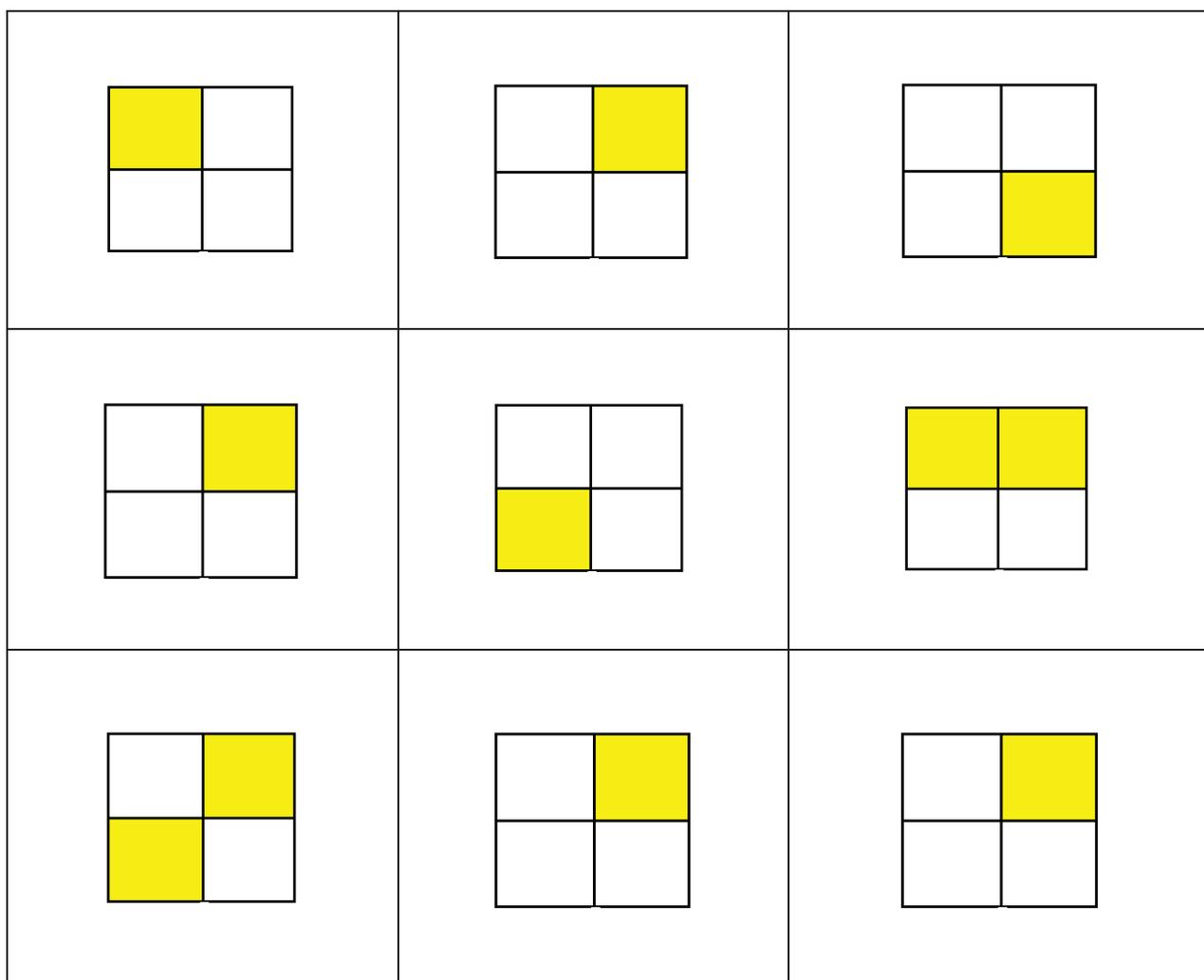
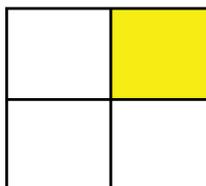
Marca con una equis (x) las figuras que sea iguales al modelo



Ejercicio 2. Buscar los iguales

Nombre: _____

Marca con una equis (x) las figuras que sea iguales al modelo



Ejercicio 3. Encontrar las semejanzas o diferencias que existen entre dibujos

Nombre: _____

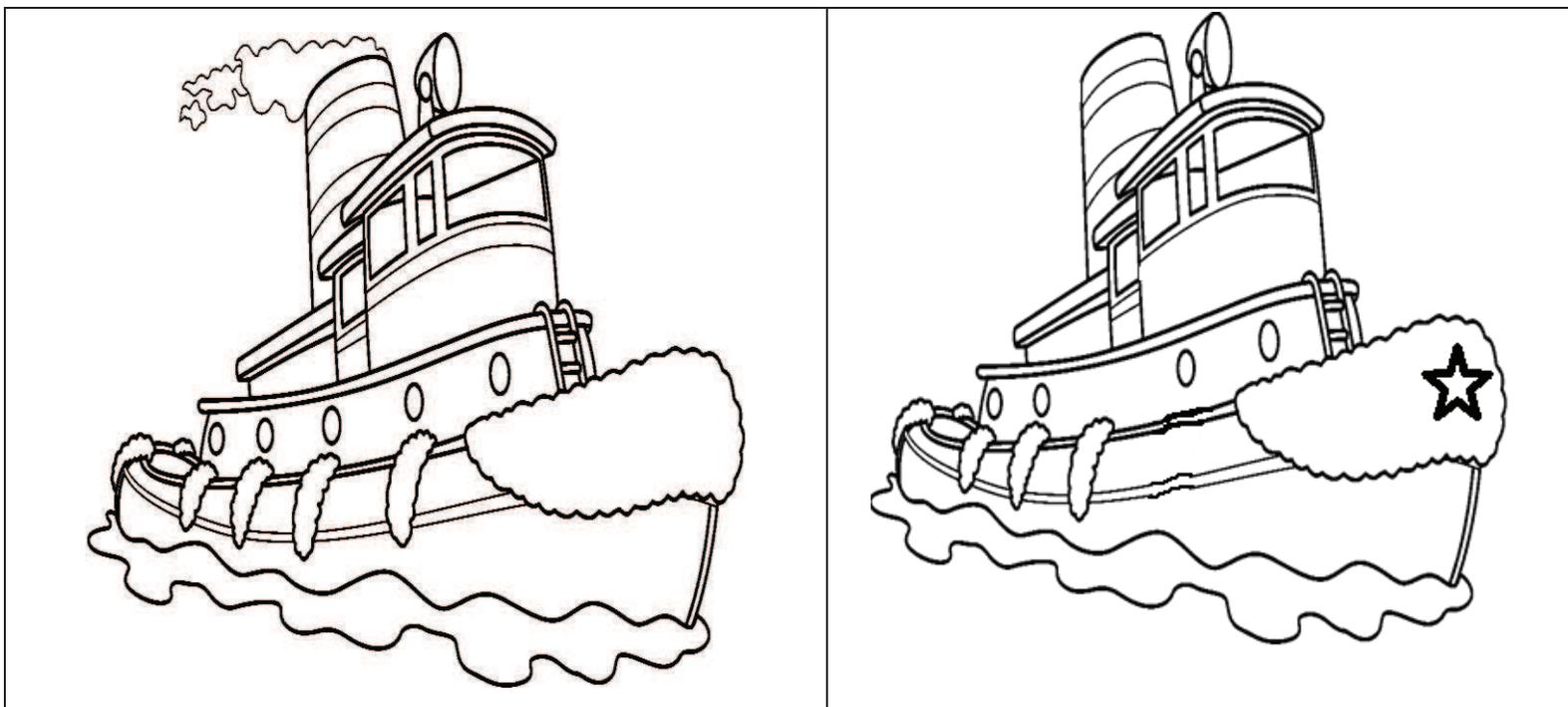
Encierra en un círculo las cinco diferencias en el dibujo de la derecha.



Ejercicio 4. Encontrar las semejanzas o diferencias que existen entre dibujos

Nombre: _____

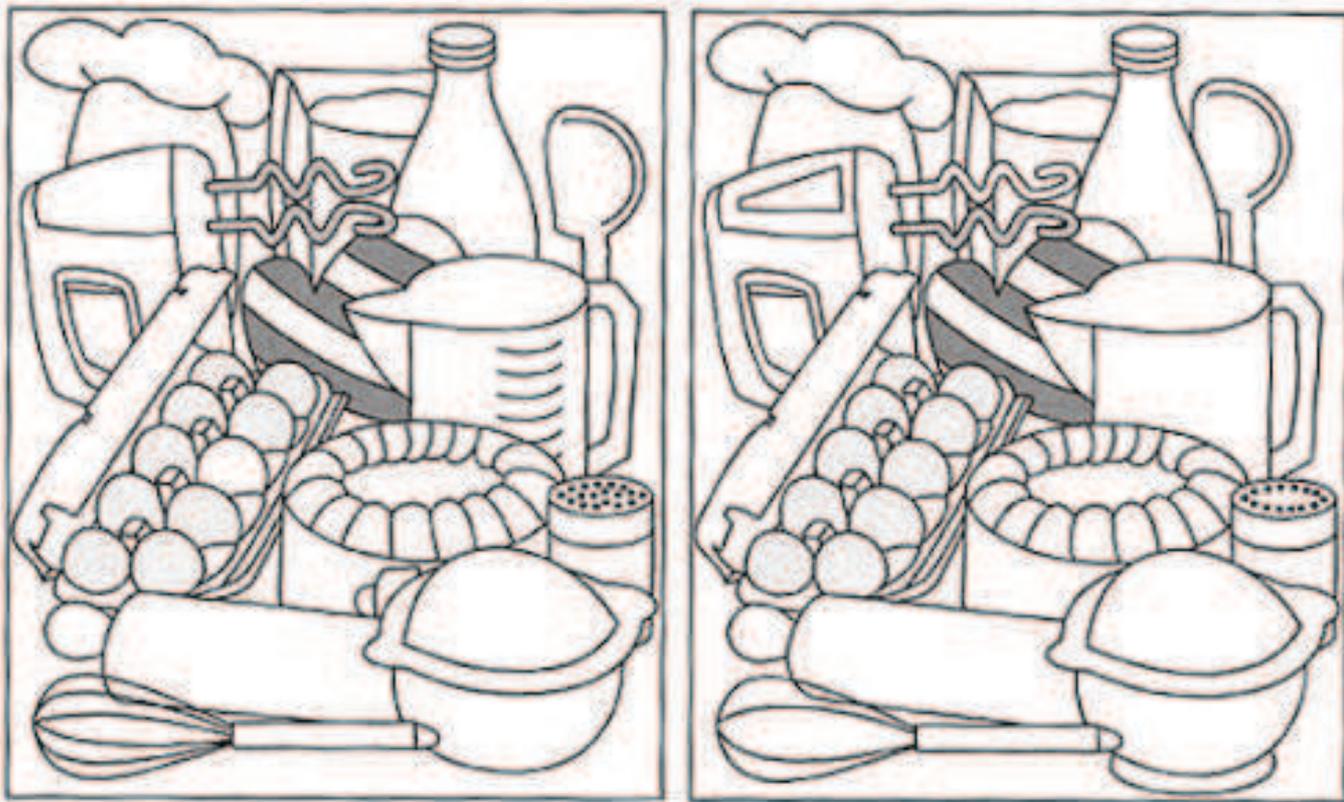
Encuentra las cinco diferencias y enciérralas en un círculo en el dibujo de la derecha



Ejercicio 4. Encontrar las semejanzas o diferencias que existen entre dibujos

Nombre: _____

Encuentra seis diferencias y encierralas en un círculo azul , encuentra seis semejanzas y encierrlas en un círculo verde.



Archivo 1. Localizar ciertos estímulos entre un conjunto mayor de estímulos.

Carpeta 2. Localización de estímulos

Ejercicio 1.

Nombre: _____

Busca y colorea en el dibujo, los objetos sueltos que se encuentran al lado del dibujo



Ejercicio 2.

- a) Instrucciones: el facilitador muestra la lámina al niño, el niño la observa detenidamente durante 1 minuto y luego el facilitador le pedirá que señale en la lámina los siguientes objetos:
1. El sol
 2. Un castillo de arena
 3. Un heladero
 4. Una estrella de mar
 5. un niño pescando
 6. un cangrejo
 7. una sombrilla
 8. una niña esquiando
 9. un hueso
 10. una sirena
 11. un barquito de papel
 12. una serpiente

Variación: al terminar de observar la lámina por 1 minuto, pedirle al niño que dibuje cosas que recuerde había en la lámina.



Fuente: Ginés Ciudad-Real Nuñez . www.orientacionandujar.es

b) Instrucciones: el facilitador muestra la lámina al niño, el niño la observa detenidamente durante 1 minuto y luego el facilitador le pedirá que señale en la lámina los siguientes objetos:

1. una casa de árbol
2. una banana
3. un dado
4. un gato
5. un conejo
6. un niño con camisa verde
7. un niña con vestido azul
8. una pelota azul
9. una cuerda de saltar

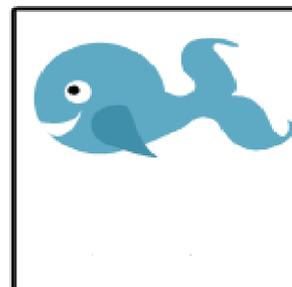
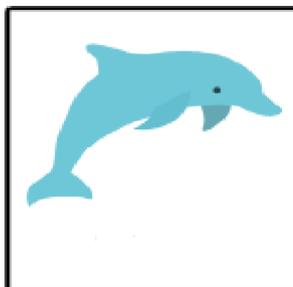
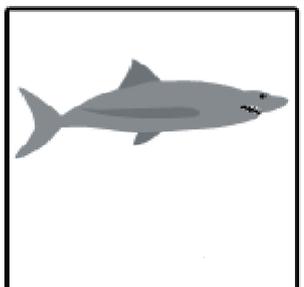
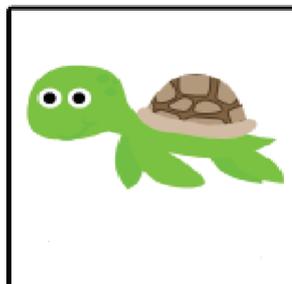
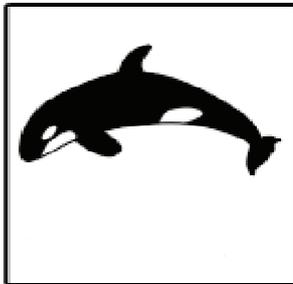


Ejercicio 3. Búsqueda visual.

Juego de fichas 1 ¿Qué miembro de la familia falta?



Juego de fichas 2. ¿Qué animal marino falta?



Juego de fichas 3 ¿Qué robot falta?



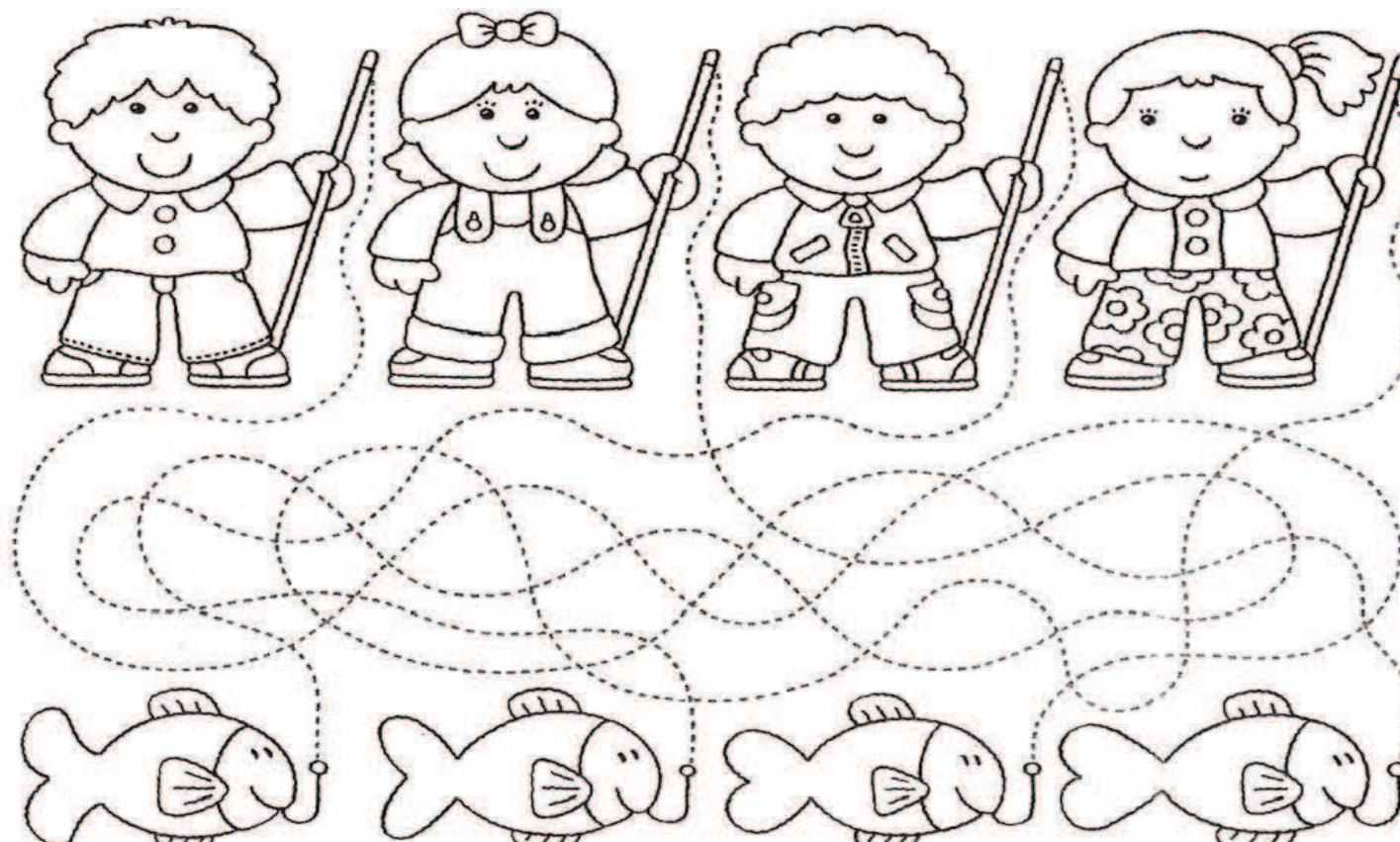
Archivo 2. Focalizar un estímulo cuyo procesamiento se ve dificultado por enmascaramiento de otros estímulos o por la naturaleza del fondo perceptivo

Carpeta 3 Caminos Superpuestos

Ejercicio 1. Encuentra el camino

Nombre: _____

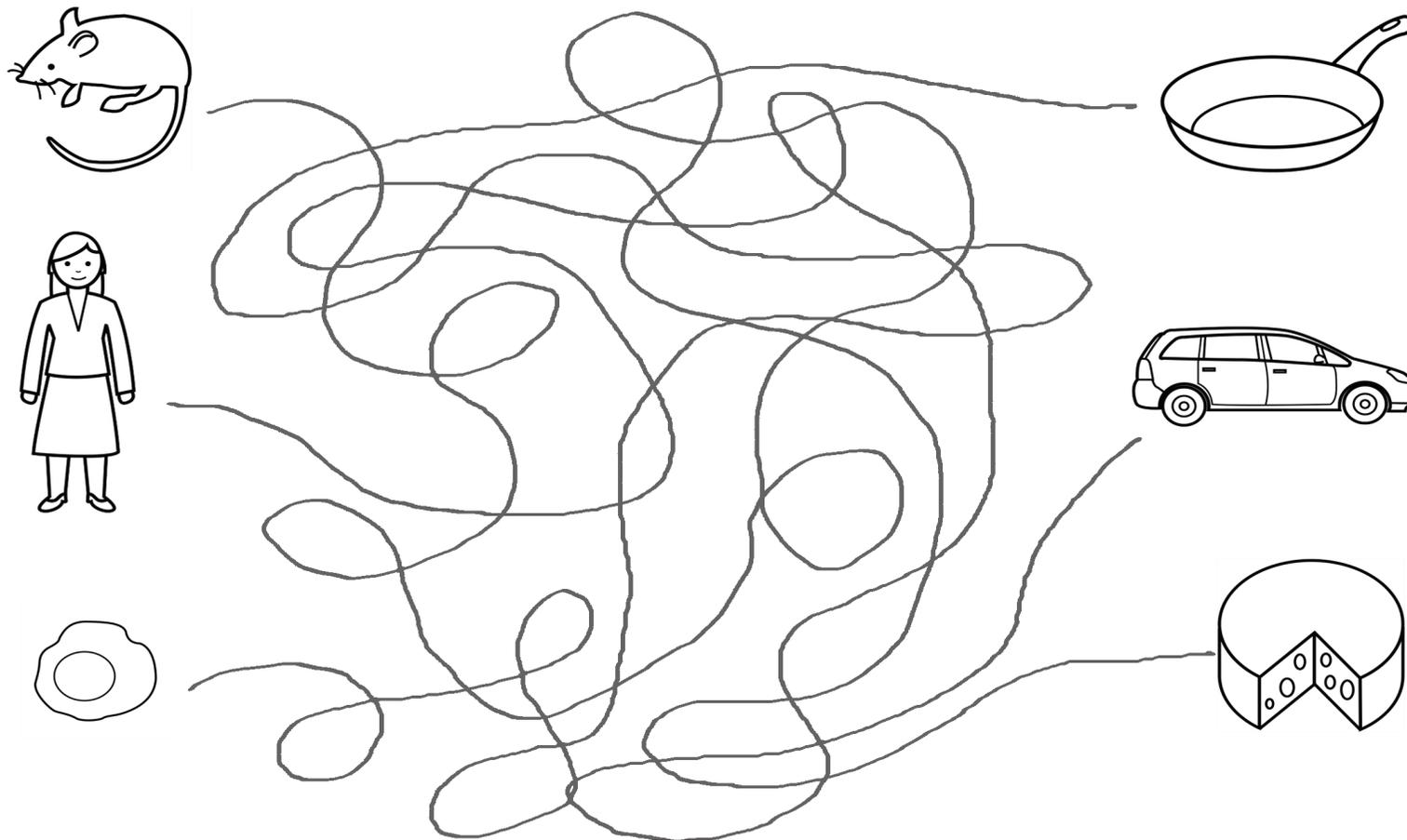
Sigue las líneas con un color diferente para saber que pez pesco cada niño.



Ejercicio 2. Encuentra el camino

Nombre: _____

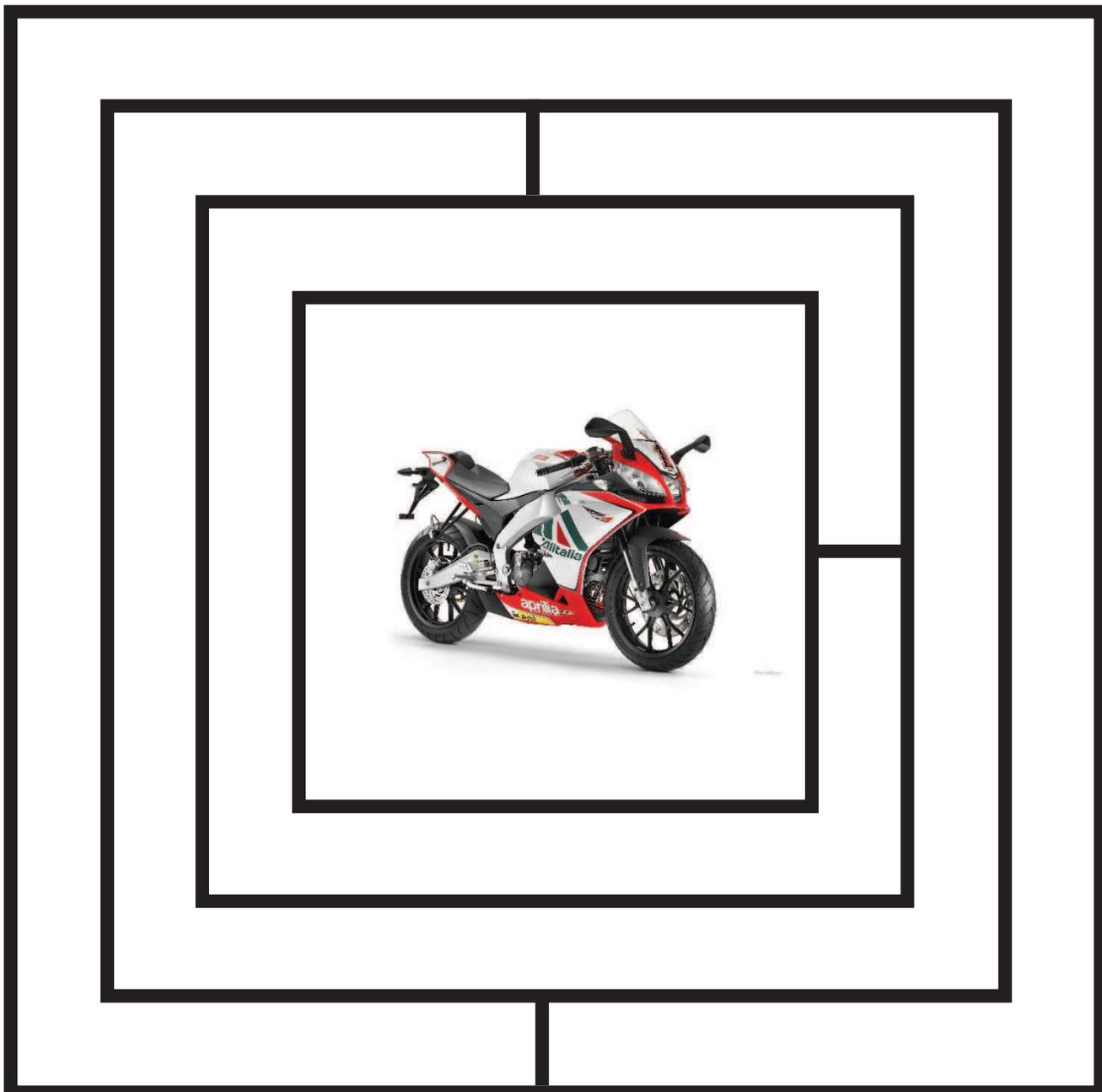
Sigue los caminos, intenta hacerlo primero siguiéndolos con la mirada, luego traza los caminos con colores.



Carpeta 4 Trazar líneas siguiendo instrucciones (laberintos)

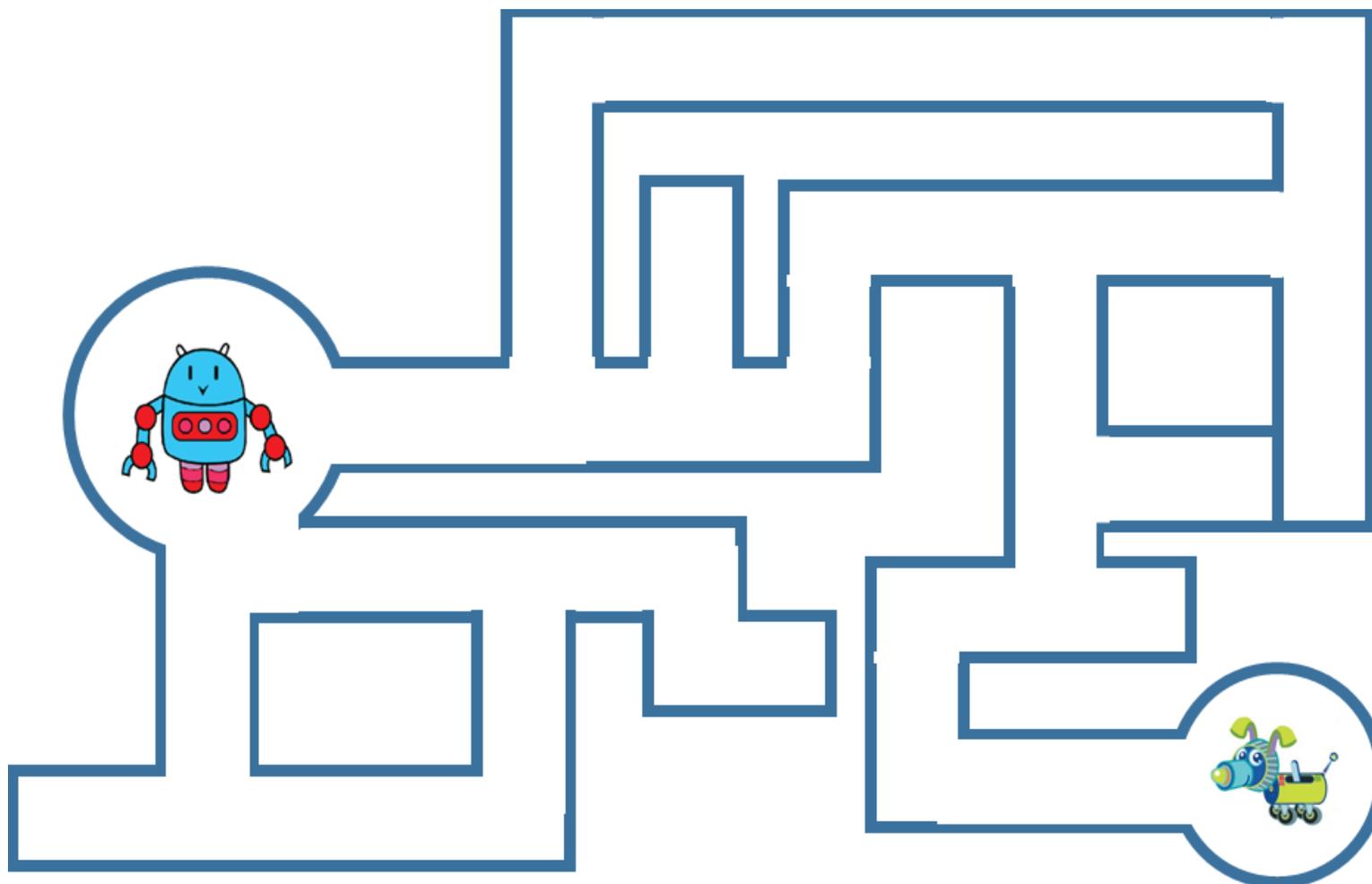
Ejercicio 1. Laberintos

Dibuja el camino que debe seguir la moto para salir del laberinto



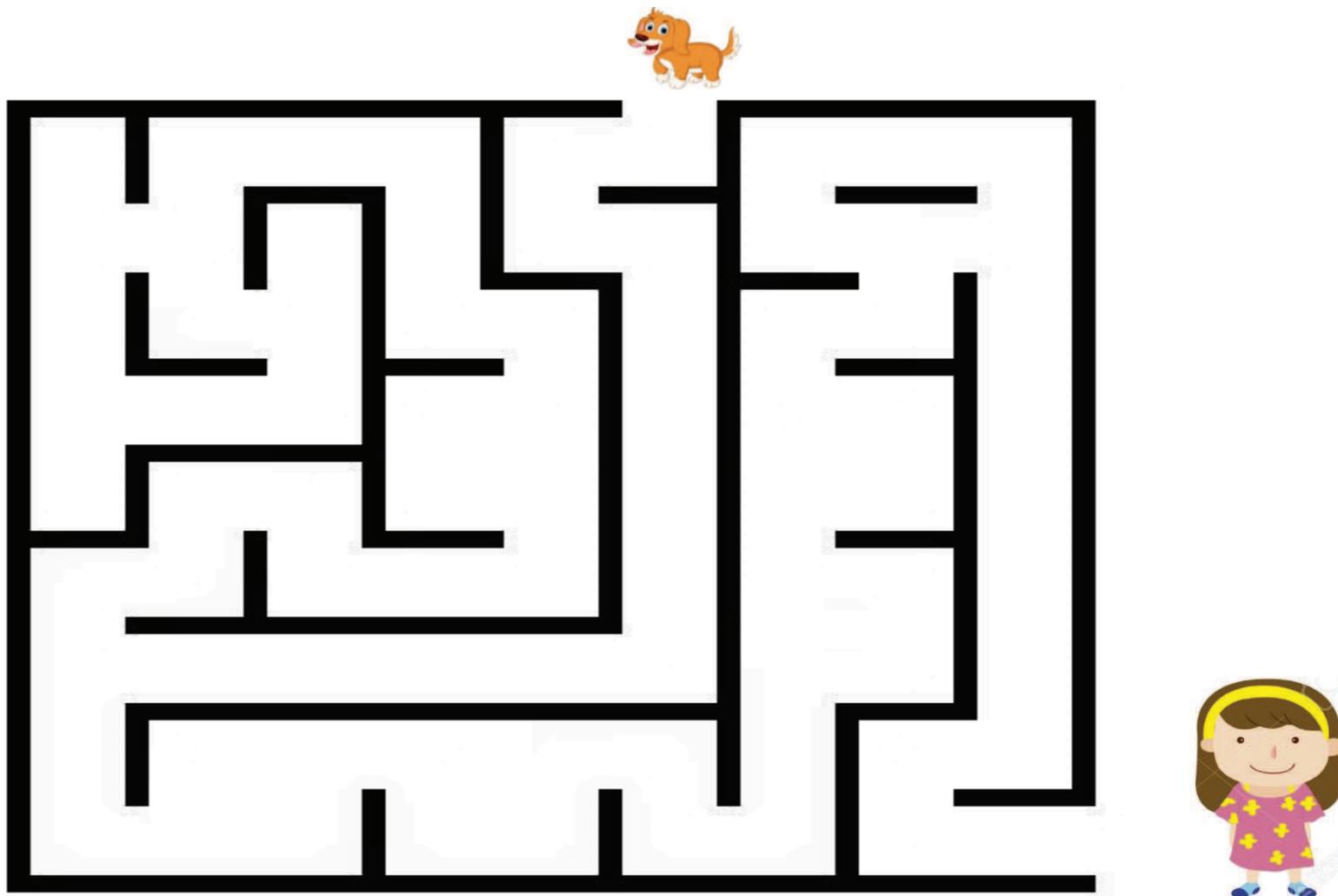
Ejercicio 2. Laberintos

Ayuda al Robot dibujando el camino que debe seguir para llegar a su mascota



Ejercicio 3. Laberintos

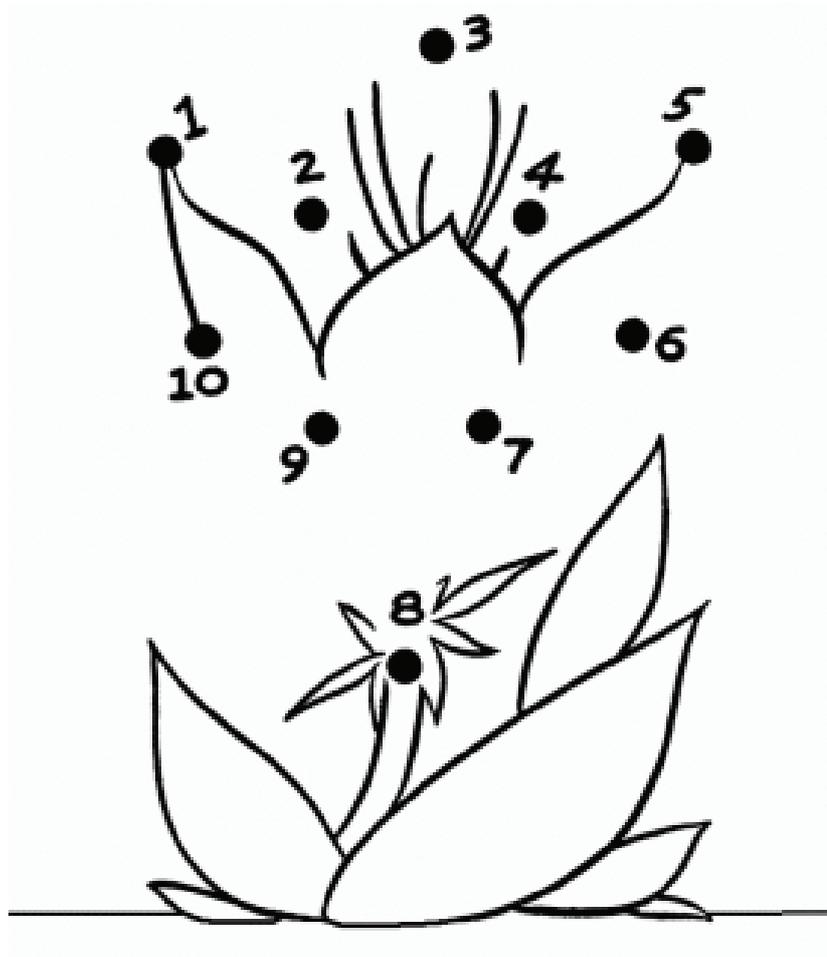
¿Qué camino puede seguir Ana para llegar a su perro? Dibújalo.



Ejercicio 4. Unir puntos siguiendo siguiendo unas instrucciones

Nombre: _____

Termina de dibujar la figura, uniendo todos los puntos mediante líneas, luego colorea.



Ejercicio 5. Unir puntos siguiendo siguiendo unas instrucciones

Nombre: _____

¿Qué animal de la granja será?. Une los puntos para averiguarlo.



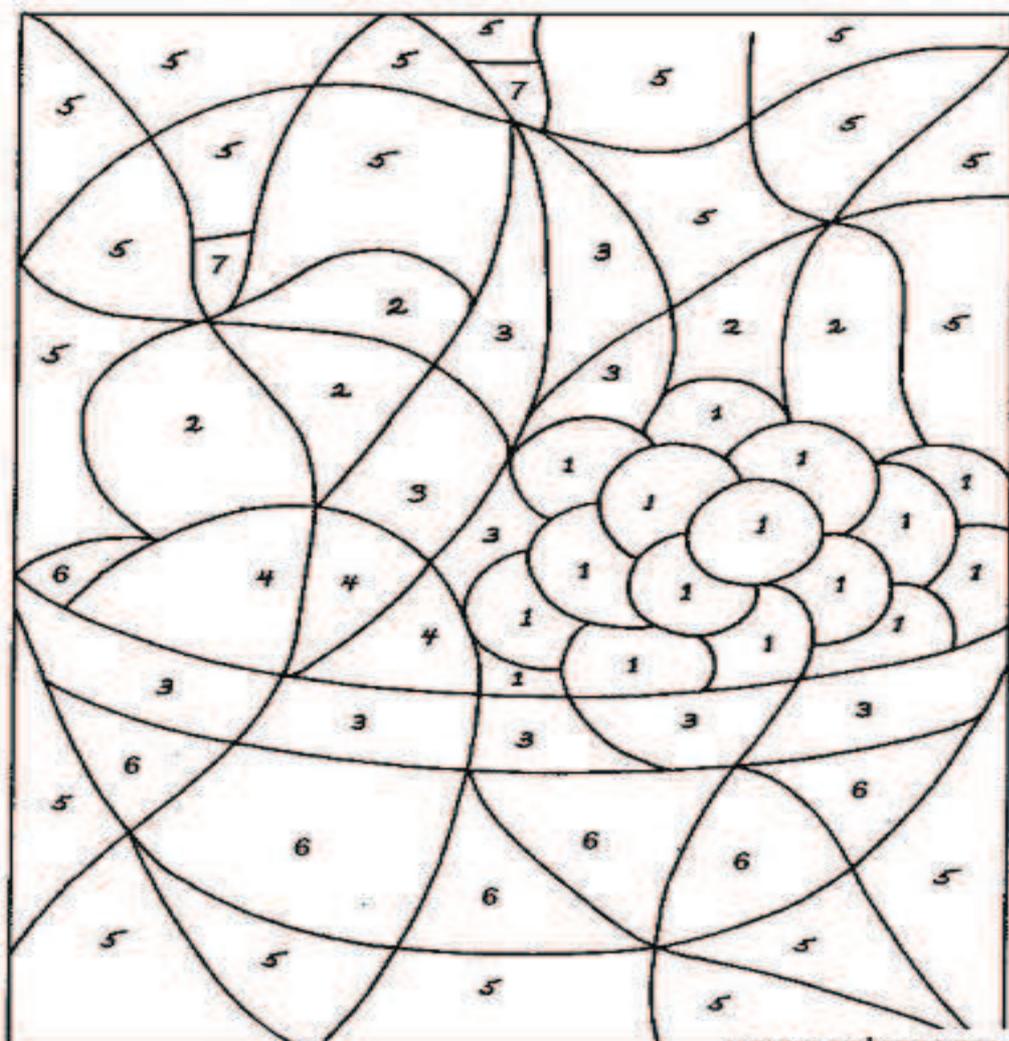
Carpeta 5. Rellenar espacios siguiendo unas instrucciones

Ejercicio 6. Rellenar espacios siguiendo siguiendo unas instrucciones

Nombre: _____

Colorea la figura siguiendo el codigo de lo numeros

1: morado 2: verde 3: amarillo 4:naranja 5: azul 6: rojo 7: negro



Archivo 3 Identificación y reproducción de modelos (discriminación perceptiva) . Tareas de tachado / cancelación de estímulos

Carpeta 6. Localización y cuantificación de objetos

Nombre: _____

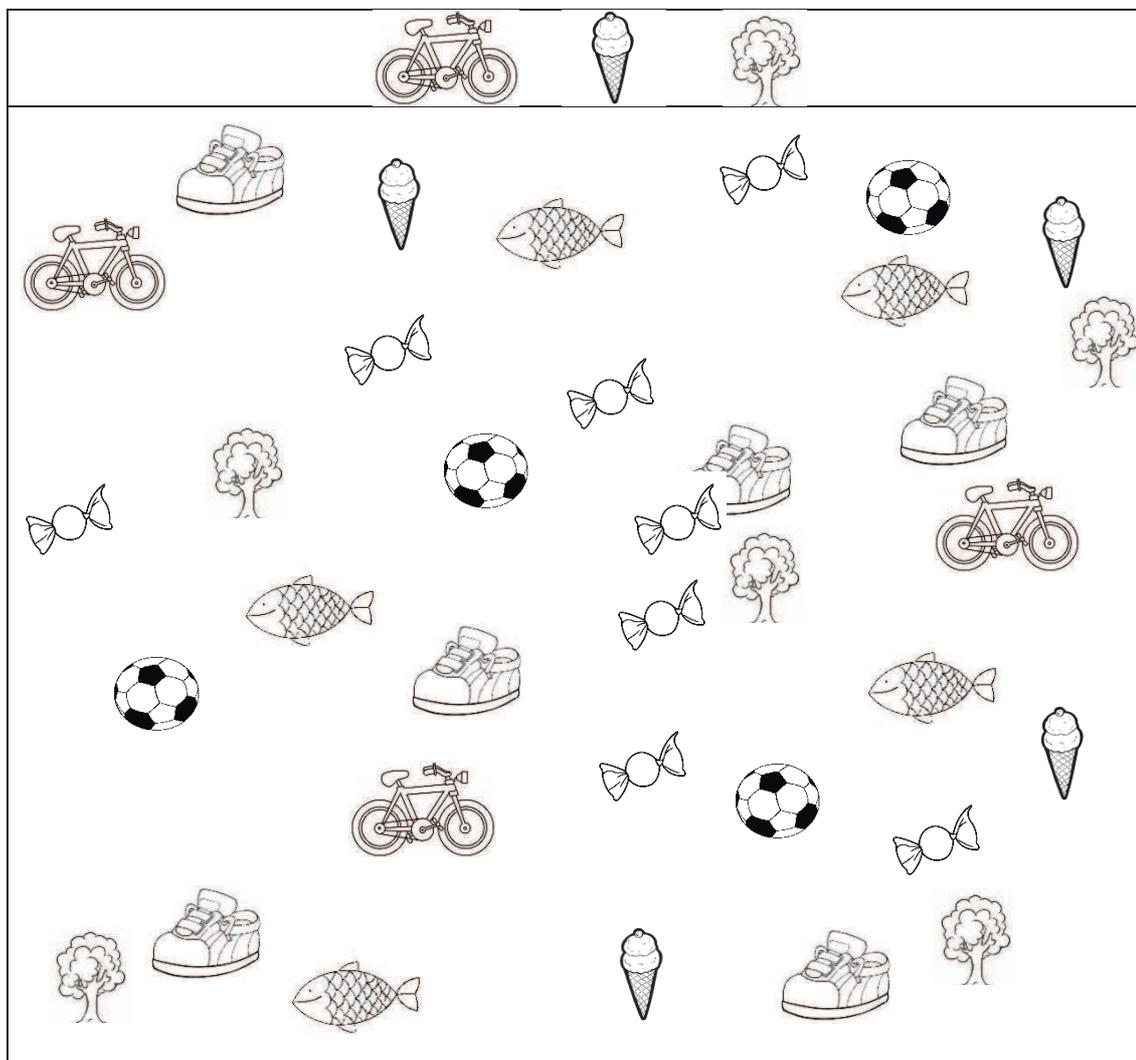
Ejercicio 1. Tacha con una equis (x) la figura igual al modelo

a

u	o	a	i	i	e	e
u	u	e	u	u	i	e
a	o	e	u	e	o	o
e	o	e	a	e	i	u
a	a	i	e	i	o	u
e	e	u	e	o	u	i
e	o	e	i	u	u	a
e	u	o	i	i	a	o
i	o	a	u	i	i	i

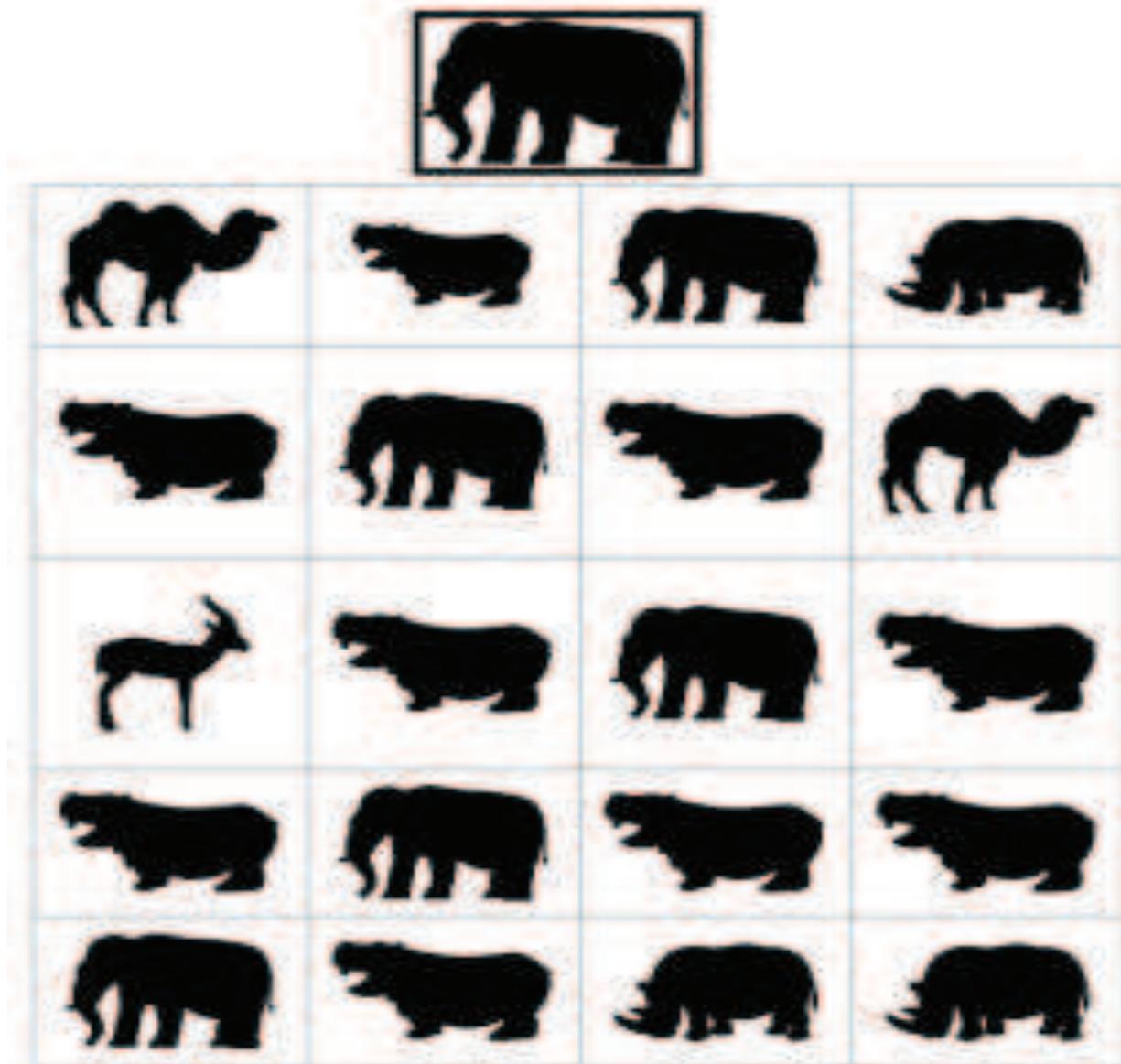
Nombre: _____

Ejercicio 2. Tacha con una equis (x) las figuras iguales al modelo



Nombre: _____

Ejercicio 3. Tacha con una equis (x) la figura igual al modelo



Nombre: _____

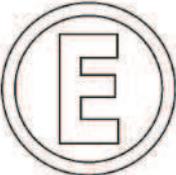
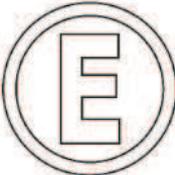
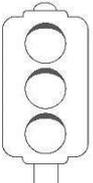
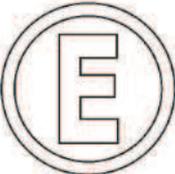
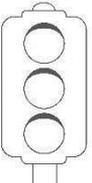
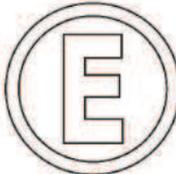
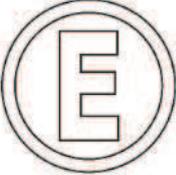
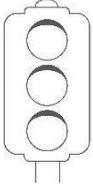
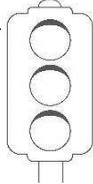
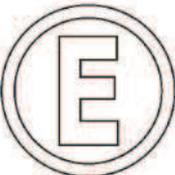
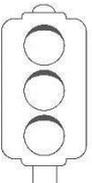
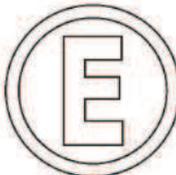
Ejercicio 4. Tacha con una equis (x) todos los números que sea igual al modelo

5

1	3	2	5	3
3	5	9	1	5
1	8	1	5	7
6	6	5	1	5
4	5	1	3	2
5	4	5	8	5

Nombre: _____

Ejercicio 5. Cuenta el número de veces que se repite cada figura y escríbe en la tabla siguiente.

Nombre: _____

Ejercicio 6. Cuenta el número de veces que se repite cada figura y escríbelo en la tabla siguiente.

Carpeta 7 Completar el dibujo, colocándole los detalles que le faltan/ /
reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros dados.

Ejercicio 1. Que le falta al dibujo

Nombre: _____

Dibuja las partes que le falta al dibujo

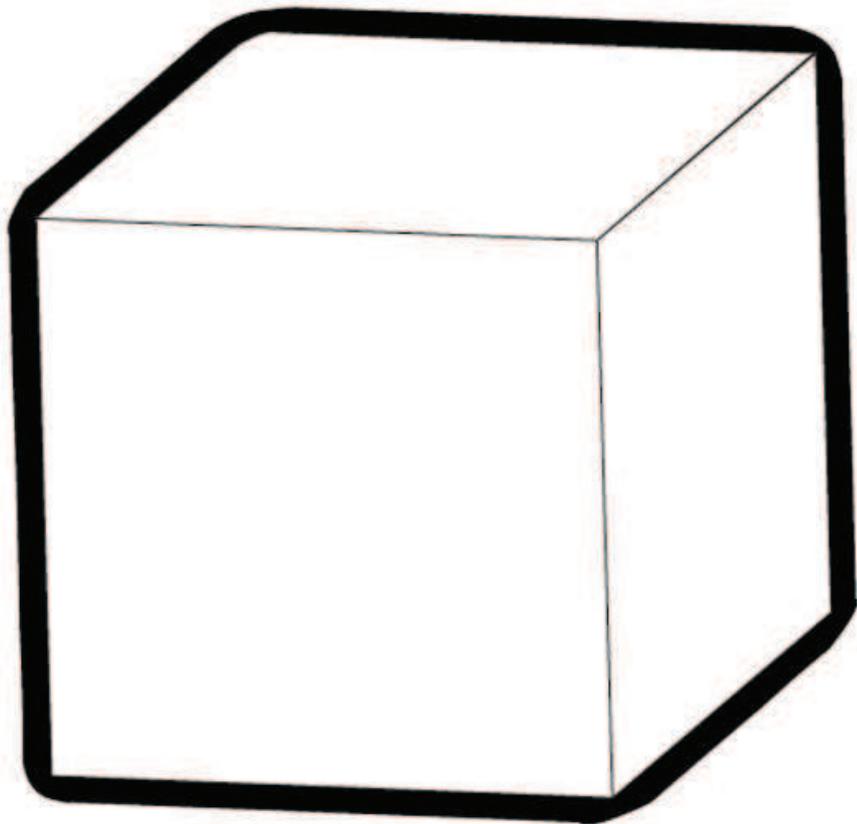


Fuente: Autor imagen: Sergio Palao **Procedencia:** <http://catedu.es/arasaac/> **Licencia:** CC (BY-NC) <http://orientacionandujar.wordpress.com/>

Ejercicio 2. Que le falta al dibujo

Nombre: _____

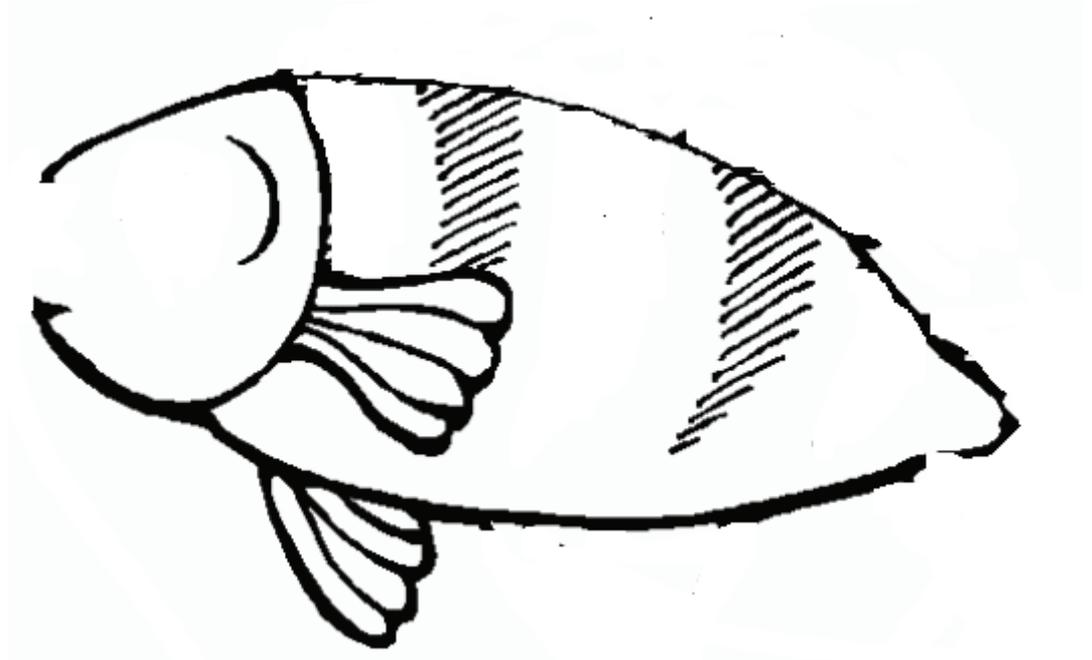
Dibuja las partes que le faltan al dado



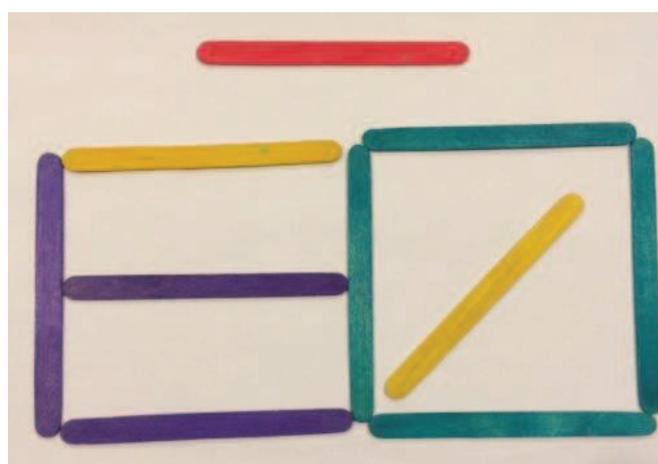
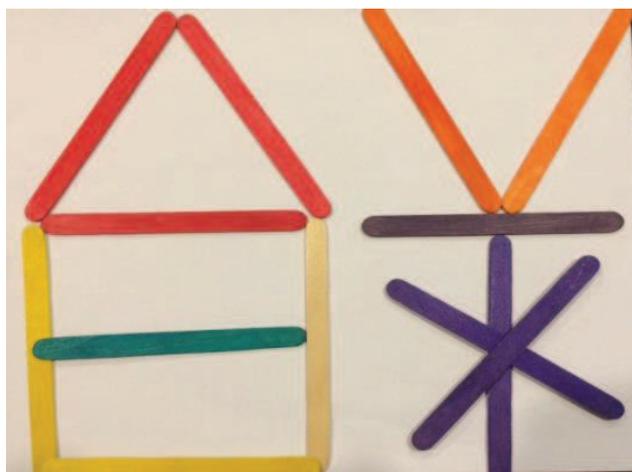
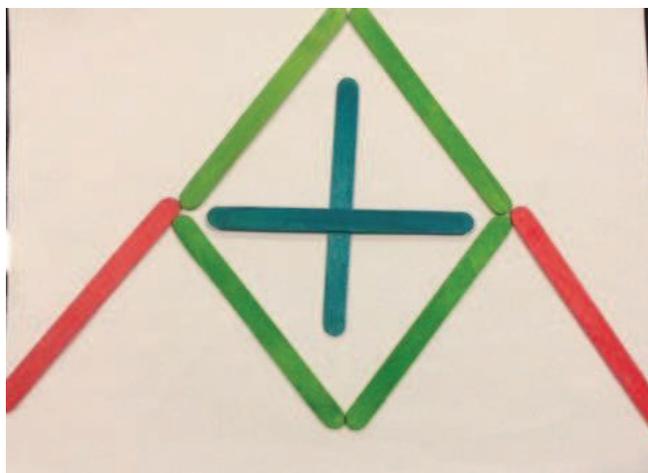
Ejercicio 3. Que le falta al dibujo

Nombre: _____

Dibuja las partes que le faltan al pez.



Ejercicio 4. Reproducir totalmente o en parte modelos iguales a otros dados.



Carpeta 8. Juegos / actividades de pistas e indicios (adivinanzas)

Adivinanzas de alimentos

Soy blanca como la nieve y dulce como la miel; yo alegro los pasteles y la leche con café	Blanco es, la gallina lo pone, con aceite se fríe y con pan se come.	Tiene ojos y no ve, posee corona y no es rey, tiene escamas sin ser pez, ¿qué rara cosa ha de ser?	Somos verdes y amarillas, también somos coloradas, es famosa nuestra tarta y también puedes comernos sin que estemos cocinadas
Campanita, campanera, blanca por dentro, verde por fuera, si no lo adivinas, piensa y espera.	Lleva un abrigo amarillo y largo. Si quieres comértelo tendrás que quitárselo.	Un señor gordito, muy coloradito; no toma café, siempre toma té	Me abrigo con paños blancos luzco blanca cabellera y por causa mía llora, hasta la misma cocinera
Flaca y larga Lleva gorro verde Y una camisa anaranjada	Choco entre dos paredes late mi corazón. Quien no sepa mi nombre es un cabezón.	Se hace con leche de vaca, de oveja y de cabra y sabe a beso.	Fríos, muy fríos estamos y con nuestros sabores a los niños animamos

Adivinanzas de partes del cuerpo

Cinco hermanos muy unidos que no se pueden mirar, cuando riñen aunque quieras no los puedes separar.	Si los abro veo si los cierro sueño	Juntos vienen, juntos van, uno va delante, otro va detrás.
Tengo un tabique en el medio y dos ventanas a los lados por las que entra el aire puro y sale el ya respirado.	Podrás tocarlos, podrás cortarlos, pero nunca contarlos.	Cuando sonrías asoman blancos como el azahar unas cositas que cortan y que pueden masticar.
Unas son redondas, otras ovaladas, unas piensan mucho, otras casi nada	Con ella vives, con ella hablas, con ella rezas y hasta bostezas.	Como la piedra son duros; para el perro un buen manjar y sin ellos no podrías ni saltar ni caminar.

Carpeta 8. Juegos / actividades de pistas e indicios (adivinanzas)

Adivinanzas de animales

Zumba que te zumbarás, van y vienen sin descanso, de flor en flor trajinando y nuestra vida endulzando	En alto vive, en alto mora, en alto teje, la tejedora. (La araña)	No lo parezco y soy pez, y mi forma la refleja una pieza de ajedrez
Dos pinzas tengo, hacia atrás camino, de mar o de río en el agua vivo	Tiene famosa memoria, gran tamaño y dura piel, y la nariz más grandota que en el mundo pueda haber	Viste de chaleco blanco y también de negro frac. Es un ave que no vuela. Pero nada. ¿Qué será?
Lenta dicen que es porque sólo asoma la cabeza, las patas y los pies	El roer es mi trabajo, el queso mi aperitivo y el gato ha sido siempre mi más temido enemigo.	Soy chiquitito, puedo nadar, vivo en los ríos y en alta mar.

Adivinanzas de objetos y/o personajes

Con sólo tres colores ordeno a cada uno. Si todos me respetan no habrá accidente alguno	Atada a una cuerda volaba y volaba y un niño en la tierra la sujetaba.	En la mesa me ponen y sobre mí todos comen.
Hoy cuando me levanté, puse uno en cada pie. Como no son los zapatos, dime tú... ¿qué puede ser?	De rojo me cubro sin ser amapola, mi abuela y el lobo completan la historia.	Tres hermanos en su casa, ven a lobo pasar, y por mucho que éste sople, no la consigue tirar.
Mi avión es una escoba; negra y fea me verán, persigo siempre a las hadas que al verme se espantarán.	Todo cubierto con traje blanco, cuando aparezco a todos espanto	Andando por el desierto una lámpara encontré, intentó sacarle brillo y un genio apareció Roe, roe en la despensa; roe, roe, roe el pan, y si tú pierdes un diente un tesoro te dará.

Carpeta 9 Cuentos / Inventar historias

Fragmentos o frases de historias para que los niños continúen la narración:

A Ana, por lo general, no le gustaban las verduras, le parecían un mal invento de la naturaleza; pero, sobre todo, había una que aborrecía...

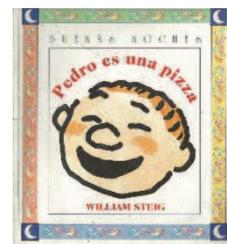
A Raquel le gustaban, desde muy pequeña, todos los animales. Por ella, hubiera convertido su casa en un zoo. Le hubiera gustado tener...

Erase una vez y mentira no es que Luis vivía en un país muy lejano, en su ciudad había un misterio, Luis era un niño muy inteligente, que le gustaba jugar al espía y descubrir secretos...

Había una vez tres hermanas que Vivian en ...

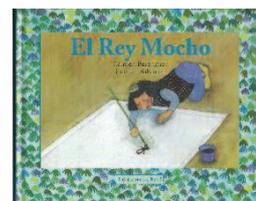
Carpeta 9. Cuentos / Inventar historias

Cuentos

Cuento 1: Pedro es una pizza – Grupo Editorial norma

Lista de preguntas

1. ¿Cómo se llama el cuento?
2. ¿Cómo se llamaba el personaje principal del cuento?
3. ¿Por qué Pedro estaba triste?
4. ¿Qué hizo su papá para contentarlo?
5. ¿Cuándo Pedro era una pizza su papá que le hizo
6. ¿Qué ingredientes le agregó el Papa a la Pizza?
7. ¿Qué objeto de la casa representaba el horno?
8. ¿Qué hizo Pedro cuando salió el sol?

Cuento 2: El Rey Mocho – Ediciones Ekaré

Lista de preguntas

1. ¿Cómo se llama el cuento?
2. ¿Qué le faltaba al Rey?
3. ¿Qué se ponía para ocultar que le faltaba una oreja?
4. ¿Quién conocía su secreto?
5. ¿Qué hizo el Rey cuando murió el barbero?
6. ¿Qué le dijo el Rey al nuevo barbero cuando descubrió que le faltaba una oreja?
7. ¿Qué hizo el nuevo barbero con el secreto?
8. ¿Qué soplo la flauta?
9. ¿Cómo se puso el Rey cuando todo el pueblo se enteró de su secreto?
10. ¿Qué decidió hacer el Rey?

Cuento 3: El Perro del Cerro y la Rana de la Sabana
– Ediciones Ekaré



Lista de preguntas

1. ¿Qué animales eran los personajes principales del cuento?
2. ¿El perro era del La rana de la?
3. ¿Qué escuchó la Rana?
4. ¿Qué le pasó al perro?
5. ¿Qué otros animales aparecen en el cuento?
6. ¿A quién amenazó la rana?
7. ¿De pronto, se escuchó un ...?
8. ¿Quién dio el rugido?
9. ¿Cómo era el león?
10. ¿Qué le hizo el perro y la rana al león?

Cuento 4: Milly, Molly – La fábrica de galletas!. Everest



Lista de preguntas

1. ¿Qué querían los niños?
2. ¿Qué decidieron Milly y Molly junto a sus amigos para conseguir dinero?
3. ¿Qué hicieron Milly y Molly?
4. Javier horneó las galletas hasta que quedaron...
5. ¿El glaseado de la galleta era de qué color?
6. ¿Qué hacía Roberto?
7. ¿Cuántos paquetes de galletas quedaron al final del mes?
8. ¿Qué hicieron los niños cuando vieron el nuevo trepador?
9. Al final ¿qué hizo la señorita Berta?

Archivo 4. Tareas de escucha atenta

Carpeta 10. Canciones /Juegos

Ejercicio 1. Juego de las campanas

Duración: 10 minutos

Este juego consiste en realizar una acción cuando escuchen un sonido específico.

Utilizando tres campanas, el facilitador producirá sonidos con una y otra indistintamente; con algunos segundos de pausa entre sonidos. Los participantes cuando escuchen el sonido grave (el facilitador hace el sonido con la campana) deberán dar una palmada y cuando escuchen el sonido agudo (el facilitador hace el sonido con la campana) se pondrán de pie.

Antes de iniciar el juego, le preguntará los participantes que es lo que deben hacer para saber si comprendieron las instrucciones, luego hará un ejemplo donde todos participen.

Ejercicio 2. Juego Simón dice...

Duración: 10 minutos

Este juego los jugadores se ponen en fila mirando a Simón que está de frente (facilitador). El jugador que hace de Simón dice: "Simón dice dar un paso hacia adelante" y los jugadores deben dar un paso adelante, luego de cinco instrucciones, Simón puede hacer la acción contraria a lo que pide para confundir, por ejemplo Simón dice manos en la cabeza y él colocar sus manos en el estómago.

Ejercicio 3. Lista de palabras

Lista de palabras

Categoría: Colores

Palabra clave: amarillo

Número de veces repetida: 5

Amarillo, azul, rojo, verde, amarillo, naranja, rosado, amarillo, marrón, blanco, lila, amarillo, negro, morado, amarillo

Lista de palabras

Categoría: Comida

Palabra clave: pasta

Número de veces repetida: 7

Arroz, manzana, pasta, carne, pollo, pasta, pescado, ensalada, pasta, manzana, jugo, sopa, pasta, tequeños, arepa, pasta, brócoli, naranja, pasta, cereal, leche, tomate, queso, jamón, pasta, pepino.

Lista de palabras

Categoría: Animales

Palabra clave: tigre

Número de veces repetida: 8

Perro, gato, tortuga, león, tigre, sapo, culebra, tigre, elefante, mono, pájaro, tigre, cochino, vaca, cucaracha, mosquito, tigre, hipopótamo, tigre, abeja, delfín, pez, coquito, gusano, tigre, perro, león, ballena, avispa, tigre, conejo, rinoceronte, jirafa, tortuga, tigre.

Ejercicio 4. Canciones

Letra Canción Soy una Taza

Soy una taza,
una tetera,
una cuchara,
un tenedor.

Soy un cuchillo,
un plato hondo,
un plato llano,
un cucharón.

Soy un salero,
azucarero,
la batidora,
una olla exprés
chu, chu, chu.

Letra canción Soy un tallarín

yo tengo un tallarín,
un tallarín,
que se mueve por aquí,
que se mueve por allá
todo pegostoso
con un poco de aceite
con un poco de sal
y te lo comes tú.