



# FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

“AUTOEFICACIA Y NIVELES DE ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2021”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciada en Psicología

**Autora:**

Mary Stefany Castro Montoya

**Asesor:**

Mg. César Mercedes Ruíz Alva

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6699-0030>

Lima - Perú

2022

## **DEDICATORIA**

Esta tesis le dedico a mi padre celestial, a mis padres y a mi hermano las cuales recibo guía constante en mi vida para mi progreso quienes son el pilar fundamental de mi formación como profesional.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a mis docentes que durante mi formación académica me inculcaron enseñanzas, valores y principios para ser un profesional que brinda servicio de calidad en la atención hacia la comunidad.

## TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTO.....	3
TABLA DE CONTENIDOS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
RESUMEN.....	7
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO II. MÉTODO.....	30
CAPITULO III. RESULTADOS.....	37
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	44
REFERENCIAS.....	49
ANEXOS.....	57

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	<i>Distribución de los estudiantes de la institución</i>	31
Tabla 2.	<i>Coeficiente de correlación para la autoeficacia y la atención</i>	41
Tabla 3.	<i>Coeficiente de correlación para la autoeficacia y la atención selectiva</i>	42
Tabla 4.	<i>Coeficiente de correlación para la autoeficacia y la atención sostenida</i>	43

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Expectativas de eficacia y de resultados desde el modelo de Bandura	20
<i>Figura 2.</i>	Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de autoeficacia	37
<i>Figura 3.</i>	Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de autoeficacia por dimensiones	38
<i>Figura 4.</i>	Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de atención	39
<i>Figura 5.</i>	Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de atención por dimensiones	40

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia y los niveles de atención en estudiantes de secundaria. Los procedimientos metodológicos utilizados corresponden a un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de corte transversal, de alcance correlacional; en una muestra de 103 estudiantes, a quienes se les administró la Escala de Autoeficacia Percibida para niños y adolescentes y el Test de atención d2 para recolectar los datos de las variables. Los resultados dieron muestra de la existencia de una significancia de  $p=0,001$  ( $p<0,05$ ) y una fuerza de correlación de  $r=0,325$  para las variables; lo cual permite concluir que, la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima.

**Palabras clave:** Autoeficacia, atención, atención selectiva, atención sostenida, estudiantes.

## CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de los niños y adolescentes representa uno de los objetivos más importantes que se han propuesto los estados y las organizaciones mundiales en los últimos años (Rozengardt, 2020). Ante ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) sostuvo que es esencial garantizar el desarrollo de capacidades y conocimientos necesarios en los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Dentro de este contexto, existen diversos factores y variables que condicionan que los estudiantes no alcancen el aprendizaje esperado de acuerdo a la edad y grado de escolaridad (Limachi, 2020). Al respecto, uno de los problemas de aprendizaje que genera mayores consecuencias negativas en los estudiantes son los problemas de atención y concentración.

En la actualidad en el mundo, se estima que aproximadamente 825 millones de niños de primaria y secundaria no están adquiriendo las competencias mínimas en las diferentes materias, siendo mayor al número de estudiantes que si las adquieren; ante dicha situación, diversas organizaciones han puesto en marchas estrategias para hacer frente a la crisis del aprendizaje, (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF, 2019). Los problemas de atención pasan desde leves distracciones generadas por hábitos inadecuados de estudio, hasta el padecimiento de un determinado trastorno por los estudiantes, siendo la prevalencia de los trastornos de déficit de atención en el mundo de 5,3% (Galeano, 2020). Las causas de los problemas de atención pueden ser individuales relacionado a las capacidades y habilidades personales, pero también pueden ser causas



colectivas asociadas a características y condiciones sociales que favorecen o dificultan la atención de los estudiantes (Ponce, 2017).

En el contexto latinoamericano, los problemas relacionados al aprendizaje adquieren un panorama más complejo, dentro de una región caracterizada por altos índices de pobreza y desigualdad social (Rozengardt, 2020). Al respecto, UNICEF (2019) la mayoría de los estudiantes que no adquieren las capacidades y habilidades fundamentales para el aprendizaje provienen de países de ingresos bajos. En lo que concierne a los problemas de atención, estos están asociados a hábitos inadecuados de estudio, problemas de alimentación, metodología de enseñanza poco eficiente, falta de recursos y algunas condiciones neurológicas que generan la aparición de trastorno de déficit de atención (Marín y Varela, 2017). Sobre ello, en Latinoamérica 36 millones de personas padecen del Trastorno de déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), de ellos solo el 25% recibe algún tipo de intervención terapéutica (Galeano, 2020). Por consiguiente, los problemas de atención tienden a repercutir en el aprendizaje de los estudiantes que lo padecen, pero en general en la eficacia de las personas en los diferentes ámbitos de la vida.

En el Perú, los problemas de aprendizaje y el bajo rendimiento académico de los estudiantes obtenido en las últimas evaluaciones internacionales, son uno de los aspectos de mayor preocupación para los actores educativos (Rusca y Cortez, 2020). Sobre la problemática, Lozada (2020) sostuvo que las causas más frecuentes de la distracción de los estudiantes son el agotamiento físico, intelectual, realización de una misma actividad en un tiempo prolongado, falta de conocimientos básicos, estímulos distractores en el ambiente, deficiencias fisiológicas, problemas familiares, falta de interés, falta de recursos didácticos, entre otros. Según datos del Ministerio de Salud (MINSA, 2020), de 5 a 8% de niños en

edad escolar presenta TDAH, cuyos síntomas se mantienen durante la adolescencia y adultez en el 65% de los casos. Estos problemas de atención no son atendidos de manera eficiente, dentro de un sistema educativo que no garantiza el desarrollo de las capacidades y habilidades para el aprendizaje de los estudiantes.

A nivel institucional, según las últimas evaluaciones censales obtuvo un rendimiento por debajo de lo esperado, mostrando deficiencias especialmente en el área de comunicación y matemáticas. En lo que respecta a la problemática, en el contexto de la pandemia por COVID-19 los estudiantes desarrollan sus clases de manera remota, utilizando para ello dispositivos electrónicos conectados a internet; en este contexto se observa que, los estudiantes no responden a las preguntas del docente, realizan otras actividades en el dispositivo electrónico en horario de clases, existe constantes llamados de atención, no siguen las instrucciones de las actividades, se distraen con gran facilidad, no se cumple con las metas de las sesiones de aprendizaje, dichas condiciones repercute de manera negativa en su aprendizaje, esto se ve reflejado en los resultados que obtienen en los procesos de evaluación.

En cuanto a los antecedentes relacionados al tema, en el contexto internacional destacan los siguientes estudios:

Núñez (2020) en Ecuador, realizó una investigación titulada “Las funciones ejecutivas y su relación con la autoeficacia en estudiantes”, realizada para optar por el título de Psicólogo Clínico en la Universidad Técnica de Ambato. El propósito del estudio fue determinar la relación entre las funciones ejecutivas y la autoeficacia general en un grupo de estudiantes; para ello, se contó con la participación de 110 estudiantes con edades entre 17 y 27 años de una institución particular de la ciudad de Ambato. La metodología

utilizada corresponde a un estudio cuantitativo, no experimental, correlacional; donde se usó el Test NEUROPSI y la escala de Autoeficacia General para medir las variables de estudio. Los resultados muestran que el funcionamiento de las funciones ejecutivas se considera normal, el nivel de autoeficacia se ubica en un nivel medio (63%). Se concluyó que existe una relación positiva entre la capacidad de inhibición, planificación y acción, fluidez fonológica, formación de categorías y el stroop, tiempo de referencia con la variable autoeficacia general.

Parra y De la Peña (2017) en su estudio realizado en Colombia, titulado “Atención y memoria en estudiantes con bajo rendimiento académico”. Se tuvo como objetivo analizar el nivel de atención y memoria en estudiantes con bajo rendimiento de Colombia, donde participaron como muestra 29 estudiantes seleccionados mediante un muestreo probabilístico. La investigación correspondió al diseño no experimental, descriptivo correlacional; utilizando como instrumentos la Prueba de ejecución continua visual y auditivo, y la Figura compleja de Rey. Los resultados obtenidos son que existe correlaciones significativas y positivas entre la atención visual ( $r=0,406$ ), atención auditiva ( $r=0,534$ ) y memoria visual. Se concluyó que la atención se relaciona de manera directa a la memoria en los estudiantes con bajo rendimiento; siendo ambos factores determinantes del rendimiento de los estudiantes.

Arévalo (2017) en Guatemala, investigó “Autoeficacia, Autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato”, realizado para obtener el grado de Magíster en educación y Aprendizaje en la Universidad Rafael Landívar. Se tuvo como objetivo establecer la relación entre la autoeficacia y la autorregulación con el rendimiento académico de los estudiantes, en una muestra conformada por 50 estudiantes de

Bachillerato de un colegio estatal. La investigación fue no experimental, correlacional, enmarcada en un enfoque cuantitativo; donde se utilizó dos cuestionarios para recolectar los datos. Los resultados del estudio muestran que, existe un coeficiente de correlación de 0,548 para la autorregulación y autoeficacia, entre la autoeficacia y rendimiento académico de 0,425. Se concluyó que existen una relación positiva entre la autoeficacia, la autorregulación y con el rendimiento académico de los estudiantes.

Duarte (2017) en su tesis titulada “Atención y percepción de la autoeficacia en niños y niñas de una escuela básica de Loja”, realizada para obtener el título de Psicólogo en la Universidad de Loja. El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre la atención y la percepción de la autoeficacia en estudiantes de una escuela básica; en una muestra conformada por 122 estudiantes con edades entre 7 a 10 años perteneciente a una escuela básica de la ciudad de Loja. Para el desarrollo de la investigación se utilizó un diseño no experimental, correlacional y cuantitativo; donde se recolectó los datos utilizando una prueba de atención y un cuestionario para medir la autoeficacia. Los resultados encontrados fueron que existe un nivel medio (75%) de atención y una percepción categorizada como regular de autoeficacia (52%) en los estudiantes; además, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,425 entre las variables. Se concluyó que, la atención y autoeficacia se relacionan de manera directa en los estudiantes encuestados; asimismo, las dimensiones de la autoeficacia se relacionan de manera directa con la atención.

Moreno (2016) en Colombia, desarrolló un estudio titulado “Niveles de aptitudes para la atención focalizada en estudiantes”, trabajo presentado para optar por el título de Psicólogo en la Fundación Universitaria los Libertadores. En el referido estudio se propuso determinar los niveles de aptitud para la atención focalizada en estudiantes; donde se contó

con la participación de 98 estudiantes de una institución educativa privada, de la Ciudad de Bogotá. La metodología utilizada corresponde a un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo; donde se usó la Prueba Perceptiva y de Atención TP-R aplicada a los estudiantes. Los resultados muestran que la inhibición anímica 28%, ansiedad generalizada 58% y falla IQ 14% como factores para la atención focalizada. Se concluyó que, los factores asociados los estados anímicos, las expectativas e intereses son factores que conjuntamente con la activación fisiológica influye en el proceso atencional.

De igual manera, presentan los siguientes antecedentes nacionales:

Cerna (2019) en su investigación titulada “Autoeficacia académica y hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa de Carabayllo, Lima”, realizada para obtener el grado de Maestra en Educación en la Universidad César Vallejo. El objetivo del estudio fue establecer la relación entre los niveles de autoeficacia y los hábitos de estudio en estudiantes; donde participó como muestra 598 estudiantes de la I.E José María Arguedas del distrito de Carabayllo. La investigación fue básica, no experimental, correlacional, desarrollada bajo un enfoque cuantitativo; para recolectar los datos se usó la Escala de autoeficacia académica y el test de hábitos de estudio. Los resultados muestran que existe un nivel medio de autoeficacia (55%) y una práctica considerada como regular de hábitos de estudio (60%); además se encontró un coeficiente de correlación de 0,286 y en las dimensiones valores superiores a 0,20. Se concluyó que existe una relación directa entre la autoeficacia académica y los hábitos de estudio de los estudiantes.

Quispe (2018) en su estudio titulado “Niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la I.E 1263”,

trabajo realizado para optar por el grado de Maestra en Educación en la Universidad San Martín de Porres. El objetivo de la investigación fue identificar el grado de asociación entre los niveles de autoeficacia y la procrastinación; en una muestra de 120 estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la I.E 1263 del distrito de Ate. La metodología utilizada para la investigación correspondió al diseño no experimental, correlacional, bajo un enfoque cuantitativo; donde se utilizó dos cuestionarios para recolectar la información de las variables. Los resultados muestran que el nivel de autoeficacia es alto (49,2%) y existe un nivel alto de procrastinación (45,8%); se obtuvo un coeficiente de correlación entre las variables de 0,89 y mayores a 0,70 para las dimensiones. La conclusión fue que los niveles de autoeficacia y la frecuencia de procrastinación académica se encuentran asociadas de manera directa.

Carranza y Curasma (2018) en su estudio titulado “Nivel de atención selectiva y sostenida y el rendimiento escolar de los niños y niñas de una institución educativa privada de San José de Acobamba”, realizada para obtener el título de Licenciada en Educación en la Universidad Nacional de Huancavelica. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la atención selectiva y sostenida con el rendimiento escolar; en una muestra de 18 estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Parroquial San José de Acobamba, Huancavelica. La metodología utilizada corresponde al enfoque cuantitativo, de tipo básica, descriptivo correlacional; donde se utilizó el Test D2 y los promedios ponderados de los estudiantes. Los resultados muestran que existe un nivel regular de atención sostenida y selectiva (45%), además un rendimiento escolar categorizado como en proceso (44%). Se concluyó que existe una relación directa entre la atención sostenida y selectiva con el rendimiento escolar de los estudiantes de la institución en mención.

Gonzales (2017) en su investigación titulada “Atención selectiva y rendimiento académico en estudiantes de primaria de una institución educativa privada de Lima”, realizada para obtener el grado de Maestro en Psicología en la Universidad Ricardo Palma. El objetivo fue determinar la relación entre el nivel de atención selectiva y el rendimiento académico en estudiantes; donde participaron 139 estudiantes del nivel primario de una institución privada de Lima. La metodología utilizada correspondió al tipo básica, correlacional, no experimental; como instrumento se usó el Test A-3 y los promedios ponderados de los estudiantes. Los resultados muestran un nivel medio de atención selectiva (48%) y el rendimiento académico es considerado en proceso (42%); así mismo, se encontró un coeficiente de correlación de 0,77 y  $p=0,000$ . Se concluyó que, la atención selectiva se relaciona de manera positiva con el rendimiento académico de los estudiantes.

Diaz (2016) en su estudio sobre “Funciones básicas y atención en estudiantes de segundo grado de una institución educativa pública, Huanchaco, Trujillo”, realizada para obtener el grado de Maestra en Educación en la Universidad Privada Antenor Orrego. El objetivo fue establecer el grado de relación entre las funciones básicas para el aprendizaje y la atención en un grupo de estudiantes del nivel primario; para ello, se trabajó con una muestra de 30 estudiantes de una institución educativa en Huanchaco. Investigación desarrollada bajo un diseño no experimental, correlacional; utilizando como instrumentos de recolección de datos la Prueba de Funciones Básicas PFB y el Cuestionario de Atención y Concentración A-2. Se encontró que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel medio y alto en funciones de coordinación visomotora, discriminación auditiva y lenguaje; se encontró niveles bajos y muy bajos de atención y concentración; además se determinó un coeficiente de correlación de 0,76 a 0,85. Se concluyó que, las funciones básicas para el

aprendizaje se relacionan de manera positiva a los niveles de atención y concentración de los estudiantes.

En lo que respecta a las bases teóricas que fundamenta las variables de estudio, en las líneas siguientes se describen los aspectos teóricos y conceptuales respecto a la autoeficacia. Al respecto, Bandura (1997) definió a la autoeficacia como un conjunto de creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para planificar, organizar y realizar actividades requeridas dentro de un contexto determinado. Es decir, la autoeficacia es el grado de confianza que las personas tienen sobre su capacidad para ejecutar una conducta o actividad.

Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza y Margalit (2016) sostuvieron que la autoeficacia se describe como la percepción individual que las personas tienen sobre sus habilidades, capacidades y desempeño que poseen en los diferentes aspectos de la vida diaria. Por su parte, Gutiérrez y Landeros (2018) definieron a la autoeficacia como el juicio valorativo sobre las propias capacidades que las personas poseen, usadas para responder a las demandas del entorno. Este juicio se va formando de acuerdo a la interpretación que tiene el individuo de las experiencias previas, donde se han puesto en juego un conjunto de recursos personales para realizar una determinada tarea o actividad.

La autoeficacia se entiende como un conjunto de creencias sobre el rendimiento, dominio y funcionamiento personal, con respecto a los procesos cognitivos, afectivos, fisiológicos y la motivación (Albayrak, Yazici y Reisoğlu, 2016). En este sentido, dentro de la autoeficacia aparecen cuatro componentes fundamentales: las decisiones relacionadas al componente actitudinal, la energía o esfuerzo hacia una actividad, los esquemas de pensamiento y las respuestas emocionales que se generan (Brouwer, Jansen, Flache y



Hofman, 2016). Al respecto, Truckman y Monetti (2011) mencionaron que es importante que las creencias y percepción que tiene las personas sobre la autoeficacia, debe guardar relación con la eficacia que se evidencia en el funcionamiento cotidiano. Esto porque un adecuado funcionamiento requiere que la percepción de la autoeficacia y las capacidades reales de los sujetos estén en coherencia.

En el caso de la autoeficacia en el ámbito académico, Robles (2020) la definió como la percepción que tiene los estudiantes para desarrollar sus actividades académicas y obtener un buen rendimiento, poniendo en práctica sus recursos y estrategias para el aprendizaje. Esta autopercepción o juicio depende de las expectativas que tenga los estudiantes sobre sus propias capacidades.

De las definiciones, se entiende a la autoeficacia como las creencias que se tiene sobre los recursos y capacidades para el desarrollo de una actividad, la cual tiene una influencia en los pensamientos, motivación y reacciones emocionales hacia determinados eventos o situaciones. La autoeficacia posee una influencia determinante en el desarrollo de las personas desde los primeros años de vida y favorece la adaptación.

La autoeficacia se puede desarrollar mediante la influencia de diversos factores o elementos, que se encuentran interrelacionados. Los más importantes son los siguientes: a) Las experiencias previas, de éxitos y fracasos influyen de manera determinante en los comportamientos de los individuos; b) La experiencia vicaria, ejerce una influencia en base a conductas observadas, donde se observa las conductas realizadas y las consecuencias de las mismas, creando a partir de ellas sus propias expectativas, las cuales repercutirán en su comportamiento; c) la persuasión verbal, los individuos desarrollan la autoeficacia en base al refuerzo de verbal de las personas de sus grupos de pertenencia (padres, maestros,

amigos, compañeros), el reforzamiento positivo aumenta la autoeficacia de los estudiantes;

d) Las reacciones fisiológicas, las respuestas de ansiedad, fatiga, miedo, ira, alegría, sudoración, aumento del ritmo cardiaco, etc., cuando las personas realizan una determinada actividad, representan factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia; dichas respuestas influyen en los pensamientos de los individuos (Canto, 2011).

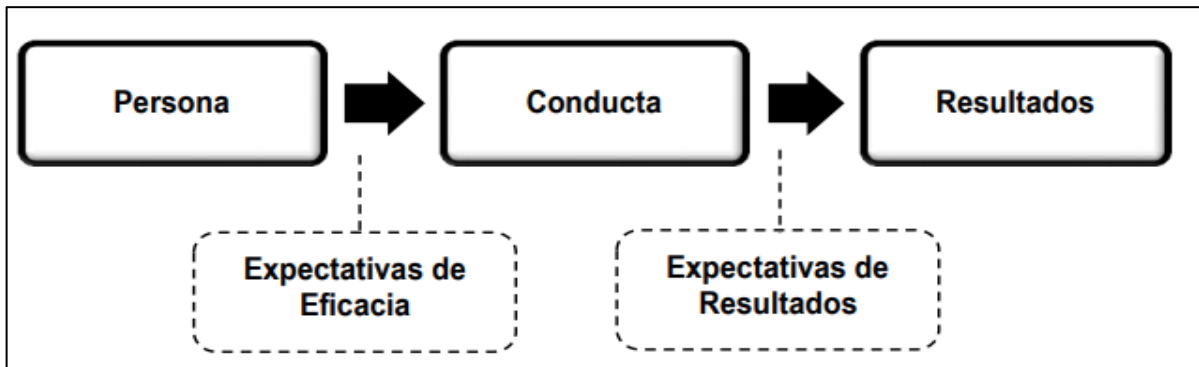
De lo descrito, los factores mencionados no ejercen una influencia automática en la autoeficacia, estos elementos son analizados y valorados cognitivamente por el individuo. La interpretación del sujeto, le brinda un juicio acerca de sus capacidades utilizadas, dificultad de una actividad, nivel de esfuerzo, ayuda externa y experiencias de éxito o fracaso.

En cuanto a la baja autoeficacia, existen factores asociados a niveles bajos, entre los principales el establecimiento de las metas, el procesamiento de la información, modelos, retroalimentación y premios (Chong, 2017). Dentro de ellos, el establecimiento de metas, representa el proceso más relevante que impide tener una adecuada autoeficacia. En esta misma línea, Honicke y Broadbent (2016) sostuvieron que diversos estudios han demostrado que aquellas personas que consideran que van a tener una mayor dificultad en el desarrollo de una actividad, tienden a poseer menores niveles de autoeficacia.

Una de las teorías que mejor describe el constructo de interés es el Modelo Teórico de la Autoeficacia de Bandura, desde sus planteamientos se han realizados muchos estudios sobre la autoeficacia y su influencia en el desarrollo humano. Bandura partió de las ideas donde sostienen que las intervenciones en el ambiente modifican el comportamiento de las personas y las cogniciones representan un componente imprescindible dentro de dichos procesos (Robles, 2020).

La idea central de la teoría de Bandura, es la existencia de diferentes situaciones o experiencias que influyen en el comportamiento y afectan directamente la autoeficacia de las personas. Mediante estos planteamientos se explica la interacción que existen entre acción y el pensamiento; donde la autoeficacia en forma de pensamientos autorreferentes, actúan sobre los procesos motivacionales y los comportamientos de las personas (Aguirre, Blanco y Rodríguez, 2015). Por lo tanto, el análisis y entendimiento de la autoeficacia permite establecer predicciones de las conductas humanas, respuestas emocionales y motivacionales.

La teoría de la autoeficacia postula que existe mecanismos y factores cognitivos que influyen en la conducta y en la motivación de las personas. Desde esta postura, las expectativas asumen un rol importante, donde se distinguen dos tipos: Las expectativas de autoeficacia y expectativas de respuestas (Anicama, Caballero, Cirilo, Aguirre, Briceño y Tomás, 2012). Las primeras hacen referencia a la creencia que tienen las personas de poder realizar exitosamente una actividad; por otro lado, las expectativas de resultado, hace referencia a la convicción que se tiene de que el realizar una determinada conducta, se tendrá un determinado resultado (Anicama et al., 2012). En este sentido, Alegre (2014) sostuvo que las expectativas de autoeficacia son un factor fundamental de la elección de actividades, del grado de energía y el tiempo que se dispone para la misma. Lo descrito se explica en la siguiente figura:



*Figura 1.* Expectativas de eficacia y de resultados desde el modelo de Bandura – (Covarrubias, 2013)

Desde esta perspectiva tanto el comportamiento humano como también la motivación, están determinados por las cogniciones, las cuales están a su vez influenciadas por el tipo de expectativa (eficacia y resultados). Esta perspectiva aplicada al ámbito educativo, describe como aquellos estudiantes que poseen altas expectativas de autoeficacia tienden a experimentar una mayor motivación, muestran disposición a las actividades escolares, son capaces de autorregular sus comportamientos y alcanzan mejores resultados.

Desde la perspectiva de Carrasco y Del Barrio (2002), basado en los planteamientos de la teoría de Bandura, se establecen que la autoeficacia en estudiantes puede ser descrita y explicada mediante tres dimensiones: Autoeficacia académica, autoeficacia social y autoeficacia autorregulatoria.

La Autoeficacia académica describe la percepción que tiene los estudiantes sobre sus capacidades, habilidades y recursos para realizar las actividades y responder exitosamente a las demandas académicas (Carrasco y Del Barrio, 2002). Es decir, representa el conjunto de creencias y expectativas que los estudiantes tienen sobre su capacidad para aprender y alcanzar los objetivos académicos (Ramos, 2016).

La Autoeficacia social, consiste en la percepción que tienen los estudiantes respecto a sus capacidades, habilidades y recursos para responder a las demandas interpersonales. Esta dimensión describe las creencias y expectativas que tienen los estudiantes para establecer vínculos positivos y tener un buen desempeño social (Carrasco y Del Barrio, 2002). La autoeficacia social, describe la percepción que tienen las personas sobre su desenvolvimiento, asertividad, habilidades sociales y capacidad para entablar relaciones con sus compañeros (Ramos, 2016).

Autoeficacia autorreguladora, la dimensión describe la percepción que tienen los estudiantes sobre sus capacidades, habilidades y recursos personales, relacionados al autocontrol, a la toma de decisiones y para regular su propia conducta (Carrasco y Del Barrio, 2002). Por otro lado, Ramos (2016) sostuvo que la autoeficacia autorregulatoria se entiende como la percepción que las personas tienen sobre su capacidad para establecer metas, para el automonitoreo y autoevaluación.

En lo que respecta a la autoeficacia en el ámbito académico, la autoeficacia representa una variable muy importante en los diferentes ámbitos del desarrollo humano, siendo considerado dentro del ámbito educativo como un factor vital. Diferentes estudios han referido que, la autoeficacia es un componente que influye de manera determinante en el rendimiento académico. Explicando que el éxito académico no solo está determinado por los conocimientos y habilidades de los estudiantes, dentro de ello participan procesos reguladores como la autorregulación, autoevaluación y otras estrategias metacognitivas, las cuales son influenciadas por las creencias sobre sí mismo (Borzone, 2017).

Las creencias sobre la eficacia personal adquieren un rol relevante para que las personas aprendan, porque representa la confianza en las propias capacidades y

habilidades, lo cual influye en el nivel de motivación y satisfacción frente a las actividades estudiantiles. En cuanto a la motivación, diversos estudios han demostrado que un elevado nivel de autoeficacia está relacionada a una mayor energía, esfuerzo y persistencia hacia las actividades académicas, dichas condiciones llevan a los estudiantes a tener un mejor rendimiento (Bahamón et al., 2013). La autoeficacia también está relacionado a la persistencia de los estudiantes, esto quiere decir que aquellos estudiantes que poseen un mejor nivel de autoeficacia, tienden a mostrar una mayor persistencia en la resolución de problemas académicos, complejidad de las tareas, evaluaciones y proyectos de vida (Abd-Elmotaleb y Saha, 2013).

La autoeficacia también está asociada al planteamiento de metas, donde se ha encontrado que la autoeficacia tiende a ser mayor en aquellos estudiantes que se plantean metas próximas, esto se debe a que las metas próximas proporcionan mayores expectativas, debido a que el logro se sitúa en un plano más cercano (Borzzone, 2017). Un factor que favorece el desarrollo de la autoeficacia en los estudiantes es la retroalimentación positiva o refuerzo positivo, el cual aumenta la probabilidad de realización de una actividad en el futuro.

En cuanto a las bases teórica de las variables atención, esta es definida como la capacidad que tienen las personas para enfocar sus sentidos hacia uno o más estímulos de interés y mantener el esfuerzo mental por un tiempo determinado (Brickenkamp, 2002). Este proceso cognitivo consiste en identificar el o los estímulos que se desea prestar atención, excluyendo a otros, con un objetivo específico. En esta línea, Jiménez et al., (2012) mencionaron que la atención representa un proceso cognitivo mediante el cual se

selecciona un estímulo relevante dentro de una variedad, para cumplir con el desarrollo de una actividad o tarea.

La atención representa un proceso cognitivo básico, indispensable para el procesamiento de información y la ejecución de diferentes tipos de actividades. Describe un conjunto de mecanismos utilizados de manera coordinada para seleccionar del entorno los estímulos de interés para el individuo y trabajar con ellos hacia un objetivo (Introzzi, Aydmune, Zamora, Vernucci y Ledesma, 2019). Al respecto, sostuvo García (2008) que la atención es un proceso que ocurre de manera simultánea con los procesos perceptivos y la memoria, los cuales están íntimamente relacionados.

La atención describe un proceso cognitivo que permite orientar los órganos de los sentidos sobre una determinada información que se encuentra disponible en el ambiente, la cual es importante para el curso y desarrollo de una actividad, inhibiendo información que se considera irrelevante (Poissant, Rapin, Chenail y Mendrek, 2016). Se refiere al grado de disposición neural, para interpretar estímulos y ejecutar tareas con la información recibida.

De las definiciones, se entiende a la atención como aquella capacidad de las personas para seleccionar, distribuir y mantener la actividad mental hacia un objetivo específico, con la finalidad de ejecutar una acción y adaptarse al medio que lo rodea.

Dentro de los procesos de atención participan de manera activa e interna una serie de elementos, explicando un complejo sistema neuronal. A continuación, se describen los elementos más importantes: a) Arousal, también conocida como la energía de activación, describe la capacidad del individuo de mantenerse en alerta y en vigilia, lo cual permite la activación general del organismo; b) el Span, describe el volumen de elementos para aprehender, es decir el número elementos captados en la primera presentación; c) la

atención focalizada, componente que describe la capacidad de las personas para orientar los procesos atencionales hacia un estímulo de interés; d) atención sostenida, describe la capacidad de las personas para mantener la atención hacia un estímulo elegido por un tiempo determinado, para realizar una actividad específica; e) atención selectiva, describe la capacidad de las personas para realizar una actividad ante la presencia de estímulos distractores, permitiendo selección la información relevante dentro de varias posibles; f) atención alternante, capacidad de las personas para ejecutar actividades que requieren cambiar de manera rápida la atención, o ante tareas que requieren esfuerzos cognitivos diferentes; g) atención dividida, capacidad que permite distribuir los recursos atencionales y responder simultáneamente a dos actividades seleccionadas (Londoño, 2009).

El proceso de atención a pesar de estar íntimamente ligada a los procesos perceptivos y la memoria, posee características particulares, las cuales permiten comprender su funcionamiento. Las más importantes son: Orientación hacia estímulos que son importantes para la vida y el desarrollo del individuo; focalización en uno o más estímulos relevantes para el organismo; ciclicidad de los procesos de actividad y descanso; intensidad variable, de acuerdo al estímulo y aspectos subjetivos de las personas; estabilidad, que permite desarrollar una actividad o cumplir con una tarea (Escudero, Carranza y Huéscar, 2013). Estas características permiten diferenciar a la atención de los demás procesos cognitivos básicos, a pesar de que se puedan presentar de manera simultánea, como parte de la activación ante una tarea determinada.

Existen diferentes modelos explicativos de la atención, los cuales describen como estos procesos cognitivos y las estructuras cerebrales vinculadas se desarrollan en diferentes etapas de la vida, algunos lo han asumido como un proceso de desarrollo



autónomo y otros como parte del desarrollo cognitivo general. Desde la primera postura, se defiende que existe un desarrollo progresivo y gradual de los mecanismos atencionales, el cual es independiente de los demás procesos cognitivos como percepción, memoria y pensamiento. Una segunda postura, describe que la atención está asociada al desarrollo de otros procesos cognitivos como la percepción, explicando al proceso atencional como la selección de la percepción. En cambio, otros autores asumen que la atención está relacionado al desarrollo cognitivo general, es decir vinculado al desarrollo de los demás procesos cognitivos como la percepción, memoria, pensamiento e inteligencia; teniendo el autocontrol atencional un desarrollo más específico y autónomo que los demás procesos. Por consiguiente, el nivel de atención que obtienen las personas en las evaluaciones depende tanto del desarrollo cognitivo como también del autocontrol atencional desarrollado por los individuos a lo largo del tiempo (García, 2008).

Es en base a esta postura, que se han desarrollado diversas investigaciones para diseñar instrumentos que permitan medir los problemas de atención. En este sentido, Brickenkamp (2002) elaboró un modelo de evaluación de la atención, para medir la atención selectiva y sostenida, explicando el constructo como la capacidad de las personas para atender de manera selectiva determinados elementos importante de una actividad, separándolo de otros irrelevantes. Dentro de este modelo, el autor determinó tres factores que participan en el proceso atencional: a) la velocidad o cantidad de trabajo, reflejado por el número de elementos procesados en un periodo determinado; b) calidad del trabajo, describe el nivel de precisión, relacionado a los errores cometidos; y c) relación entre velocidad y precisión, la cual refleja el grado de consistencia, estabilidad y eficacia (Jiménez, Hernández, García, Díaz, Rodríguez y Martin, 2012).

De acuerdo a los planteamientos de Brickenkamp, la atención puede ser descrita y explicada desde mediante dos componentes: Atención selectiva y atención sostenida.

La Atención selectiva, describe el proceso mediante el cual el individuo elige un estímulo de interés, suprimiendo de manera intencional la consciencia de otros elementos (Jiménez et al., 2012). Representa la capacidad para atender a uno más estímulos considerados importantes para el individuo, garantizando un adecuado proceso perceptivo de la información emitida por los órganos sensoriales, este proceso facilita la realización de una acción (Chunga, 2017). Este componente permite explicar la capacidad de las personas para seleccionar información relevante, permitiendo aprehender las características y propiedades de los elementos u objetos de interés, en un entorno donde existen diferentes estímulos.

La Atención sostenida, describe la capacidad para mantener la atención hacia uno o más estímulos elegidos, permaneciendo en estado de vigilia y centrado en la misma actividad por un periodo de tiempo determinado (Jiménez et al., 2012). La atención sostenida, también conocida como concentración, es el componente del proceso atencional que permite activar procesos y mecanismos para mantener el foco atencional y mantenerse en estado de alerta ante un determinado estímulo y por un periodo determinado (Chunga, 2017). Esta dimensión es un componente fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, porque permite que los niños puedan mantener la atención durante un proceso de enseñanza.

En lo referente a los procesos atencionales en los estudiantes, la atención es considerada un factor clave y primordial para el aprendizaje, el cual es un requisito indispensable para que se logre los procesos de consolidación, mantenimiento y

recuperación de la información asimilada (Bernabeu (2017). Diversos estudios han determinado que la atención es un proceso esencial para incorporar información y desarrollar nuevos esquemas neuronales, creando circuitos cerebrales más estables y complejos (Introzzi et al., 2019; Escudero et al., 2013; Verkujil et al., 2015).

En los procesos de atención de los estudiantes, participan diferentes factores como estado de alerta, motivación, intereses, sueño, fatiga, grado de dificultad de una actividad, estímulos distractores, condiciones ambientales, metodología del docente, entre otros; dichos factores facilitan o dificultan el mantenimiento de la atención (Parra y De la Peña, 2017). Sobre ello, es importante considerar que la atención representa un proceso fluctuante, la cual tiende a disminuir con el paso del tiempo; por ello, en los ámbitos educativos es recomendable los periodos de descanso (10 min x hora), ser más precisos, breves y claros con los contenidos, para aprovechar una atención plena de los estudiantes.

Dentro de las aulas de clase es importante comprender la función de los receptores y vías sensoriales. Por ejemplo, existe una disminución de la atención cuando se produce una estimulación auditiva o visual de manera uniforme y prolongada, generado por un proceso de habituación al estímulo (Bernabeu (2017). Ante ello, se recomienda dentro de las aulas utilizar los contrastes sensoriales, como modificar el volumen de la voz, intensidad, utilizar gestos, movimientos, etc.

El cerebro tiende a dirigir la atención hacia estímulos novedosos y relevantes, por ello que entornos uniformes producen la habituación a los estímulos, reduciendo la atención en los estudiantes; por lo contrario, ambientes ricos en estímulos sensoriales tienden a mejorar la atención (Restrepo, Erazo, Ramírez, Vélez y Yanza (2016). Por otro

lado, los estados emocionales como el miedo, la ansiedad, estrés, entre otros, influyen de manera negativa en la atención selectiva (Chaplin, 2018).

De lo antes mencionado, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021?; asimismo, como problemas específicos se formuló: a) ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021?; b) ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021?

Sobre los objetivos se planteó determinar la relación entre la autoeficacia y los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021. Así como también, como objetivos específicos se planteó: a) Determinar la relación entre la autoeficacia y la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021; b) Determinar la relación entre la autoeficacia y la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

En cuanto a las hipótesis, se formuló que la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021. De la misma manera, las hipótesis específicas fueron: a) La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021; b) La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

En lo que respecta a la justificación, la investigación presenta un valor teórico, porque aporta al conocimiento de las variables autoeficacia y la atención en un grupo de estudiantes de una institución educativa de Lima. Por lo tanto, los resultados adquieren un gran valor teórico, porque permite conocer el estado actual de las variables, hallazgos que podrán ser base para futuras investigaciones en el afán de comprender y dar solución a las problemáticas relacionadas a los fenómenos de estudio.

Por otro lado, presenta una justificación práctica, porque los resultados de la investigación permitirán el diseño y planteamiento de un programa de intervención en los estudiantes, con el propósito de mejorar los niveles de atención, desde un enfoque de la autoeficacia. La propuesta de solución estará sustentada en la información estructurada y objetiva que se obtiene en la investigación, la cual permitirá una intervención con datos que se ajustan al momento y realidad de la población.

La investigación también posee una justificación social, debido a que la realización de la misma está orientada a hacer hincapié en una problemática que afecta a estudiantes, docentes y padres de familia en un determinado contexto. Por lo tanto, los resultados contribuyen a beneficiar a un grupo de personas, a disminuir una situación que genera consecuencias negativas, cuyos efectos son visibles a corto, mediano y largo plazo, no solo de manera individual sino también a nivel colectivo.

## CAPÍTULO II. MÉTODO

Para la investigación se usó un enfoque cuantitativo, el cual se entiende como un conjunto de procedimientos estructurados y secuenciales, donde la información de las variables se transforma a valores numéricos, para ser analizados mediante fórmulas estadísticas. En este tipo de investigación las hipótesis se prueban en base a una decisión estadística (Valderrama, 2016).

El diseño de investigación fue no experimental, en los estudios experimentales no se altera el estado de las variables, solo se realizan observaciones, para describir y explicar el comportamiento de un fenómeno de interés (Hernández y Mendoza, 2018). Eso quiere decir, que durante la investigación no se ha aplicado ningún procedimiento (técnica, estrategia o programa) que pueda alterar el nivel de autoeficacia o de atención de los estudiantes, solo se han realizado mediciones.

El corte del estudio es transversal, lo que explica que las variables fueron medidas en un solo momento. Es decir, los resultados encontrados corresponden a un corte en el tiempo (Hernández y Mendoza, 2018).

En la investigación el nivel es descriptiva correlacional, que tiene como propósito determinar el grado de asociación entre dos o más variables en una población específica. Para ello, las variables se miden de manera independiente y luego se establece la correlación utilizando formulas estadísticas (Hernández y Mendoza, 2018).

En la investigación la población estuvo constituida por 140 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada Redimer Jesús, distribuida de la siguiente manera (tabla 1):

**Tabla 1**

*Distribución de los estudiantes de la institución*

Grado	Cantidad
1er grado	33
2do grado	25
3er grado	30
4to grado	24
5to grado	28
Total	140

En lo que respecta a la muestra del estudio, estuvo conformada por 103 estudiantes, el tamaño del grupo muestral fue determinado mediante una fórmula para poblaciones finitas, donde tuvieron en cuenta los siguientes criterios: Población ( $N=140$ ), confianza de 95% ( $Z=1,96$ ), error ( $d=0,05$ ), probabilidad ( $P$  ó  $Q = 0,5$ ).

Para seleccionar la muestra se utilizaron procedimientos correspondientes al muestreo probabilístico aleatorio simple, el cual permite explicar que la selección de los estudiantes que conformaron la muestra se realizó en base a criterios de probabilidad (Valderrama, 2016). Los estudiantes fueron seleccionados de manera aleatoria, usando el sorteo mediante un programa de computadora para escoger el grupo muestra; para ello, se ingresaron los nombres de todos los estudiantes que conforman la población y se escogieron los 103 estudiantes.

La recolección de datos sobre las variables de estudio se realizó utilizando dos instrumentos:

Instrumento 1, denominado Escala de Autoeficacia percibida para niños y adolescentes, elaborado por Carrasco y Del Barrio (2002) en España, adaptada al medio local por Ramos (2016), dicho instrumento consta de 35 ítems y tiene por objetivo establecer los niveles de autoeficacia percibida en estudiantes, mediante el análisis de tres dimensiones: autoeficacia académica, autoeficacia social, autoeficacia autorregulatoria. La aplicación del instrumento puede ser individual y colectiva, teniendo una duración aproximada de 20 minutos.

En cuanto a las propiedades psicométricas de la escala, en el estudio de Carrasco y Del Barrio (2002) se realizó una validez de constructo mediante el análisis factorial, donde se determinó la estructura de tres factores para la escala, autoeficacia académica con un 28.03%, autoeficacia social con un 7,27% y autoeficacia autorregulatoria con un 5,92% de la varianza explicada. Así mismo, se obtuvo un valor de significación del Test de Barlett de 7200,461 con un  $p= 0,0001$  y el KMO fue de 0.921 con una significancia de  $p= 0.0001$ ; mostrando una adecuada correlación de los ítems, con pesos superiores a 0,30. En el estudio de Ramos (2016) se determinó la validez mediante, mediante criterio de tres jueces, determinando que el contenido de la escala mide lo que dice medir.

Por otro lado, en lo referente a la confiabilidad, en el estudio de Carrasco y Del Barrio (2002) se obtuvo un índice de confiabilidad de 0,91 para la Escala total, establecido mediante el análisis de consistencia interna. En el medio local, Ramos (2016) determinó la confiabilidad del instrumento en una muestra de estudiantes peruanos, donde se obtuvo un índice de fiabilidad de 0,92 (alto).



Instrumento 2, denominado Test de atención d2, elaborado originalmente por Rolf Brickenkamp en 1962 en Hogrefe y Huber Publishers, Göttingen - Alemania, adaptado al español por Seisdedos (1997) y al medio local por Chunga (2017). El test en mención tiene como objetivo evaluar varios aspectos de la atención selectiva y de la concentración, mediante el análisis de dos dimensiones: atención selectiva y atención sostenida. El instrumento puede ser aplicado de manera individual y colectiva, a niños, adolescentes y adultos, tiene una duración variable entre 8 y 10 minutos, incluida las instrucciones previas, aunque hay un tiempo limitado de 20 segundos para la ejecución de cada una de las catorce filas del test.

En lo referente a las propiedades psicométricas, en el estudio de Chunga (2017) el test d2 pasó por procedimientos donde se determinó validez de contenido mediante el juicio de expertos (0,863); validez de constructo mediante el cual se determinó el número de factores y la forma de agrupación de los ítems; además de la validez de criterio, el cual fue realizado mediante el análisis de correlación Pearson. Dichos procedimientos permitieron determinar que el test mide lo que dice medir. Por otro lado, se obtuvo un valor de confiabilidad mediante el coeficiente de Kiuder Richardson de 0,76, describiendo una fiabilidad aceptable.

El procedimiento seguido para la recolección de datos de esta investigación fue el siguiente: en primer lugar, una vez determinado el tema de investigación, se revisó fuentes bibliográficas para conocer la realidad de las variables, antecedentes internacionales y nacionales, definir los marcos teóricos y seleccionar los instrumentos para medir las variables, que tengan adaptación a la realidad peruana, validez y confiabilidad aplicable. Asimismo, los instrumentos fueron adaptados a la versión digital, mediante los formularios

Google, debido a la situación de pandemia que atravesamos por el COVID 19, los mismos que fueron aplicados de manera virtual.

Posterior ello, se coordinó con los participantes del estudio, donde se les informó en qué consistía los cuestionarios, se brindó las instrucciones y los pasos a seguir, de igual forma, los objetivos del estudio y la confidencialidad de los datos de los participantes, los cuales solo serían utilizados para fines académicos, el consentimiento informado de participación libre y voluntaria. Además, se resolvió las dudas correspondientes a los ítems de los dos cuestionarios. Finalmente, se agradeció a los participantes por su colaboración y disposición de tiempo para colaborar en el presente estudio.

El Tratamiento y análisis de datos, se realizó de la siguiente manera: Los datos obtenidos por los dos cuestionarios aplicados a través de un formulario de Google se descargaron la base de datos, mediante Microsoft Office Excel 2016, de esta manera se tuvo a detalle los resultados obtenidos. Luego de ello, se pasaron a la base de datos al Software estadístico SPSS versión 25.0, mediante este programa se obtuvo una evidencia detallada de los resultados / y la correlación de las dos variables Autoeficacia y Atención en adolescentes.

Los datos recolectados fueron sometidos a dos procedimientos de análisis de análisis, el análisis descriptivo y análisis inferencial. En primer lugar, se utiliza la estadística descriptiva para analizar el estado presente de las variables, de manera independiente. Dentro de dichos procedimientos se realizó el análisis de frecuencias y porcentajes, los resultados se presentaron utilizando en tablas y gráficos de barras. En segundo lugar, se utilizó la estadística inferencial para probar las hipótesis de estudio, es decir para determinar la relación entre las variables. Dentro de este procedimiento se

utilizaron fórmulas correspondientes al análisis de correlación mediante estadísticos no paramétricos.

Sobre los aspectos éticos se consideró los diferentes aspectos éticos que exige una investigación científica. Se respetó el principio de autonomía, donde los participantes decidieron voluntariamente y de manera consciente participar en las actividades del estudio. En cuanto al principio de justicia, se respetó el derecho de los estudiantes y el trato igualitario, sin distinción alguna. Se consideró el principio de beneficencia, debido a que la investigación es beneficiosa para la población, siendo relevante para la sociedad. Asimismo, se tuvo en cuenta el principio de no maleficencia, indicando que el desarrollo de la investigación no genera afectación a los participantes, ni prejuicios para la institución educativa (Piña, 2017). También, se les comunicó que su participación sería de forma anónima, y que la información sería utilizada solo con fines académicos.

Por otro lado, la investigadora del presente estudio informó a todos los participantes, cuáles serían las indicaciones, y el llenado de los instrumentos, así mismo, que sus datos solo serían utilizados con fines educativos, salvaguardando su confidencialidad. La presente investigación, fue elaborada teniendo en cuenta los principios de las normas APA de la 7ma edición, manual que nos permite citar de manera acertada la bibliografía que se empleó en este estudio. Se tuvo en consideración el Código de ética del colegio de Psicólogos del Perú, por lo que en el artículo número 79, señala que toda persona investigadora tiene el deber y la responsabilidad de salvaguardar los derechos de los participantes, esto incluye proteger sus datos confidenciales, y solo utilizarlo con fines académicos propios de la investigación. Por otro lado, se tuvo en cuenta el artículo número 3 del Código de ética de la universidad, que nos dice que se debe respetar la

creación intelectual o propiedad de información de otros investigadores o autores nacionales e internacionales, citando a los autores. Por lo tanto, para la realización del presente estudio se consideró como documento importante, el consentimiento informado, así como mantener la confidencialidad de la identidad de los participantes y de la información almacenada de los participantes. Por último, se consideró importante respetar la creación intelectual, de igual manera los datos recabados por medio de los instrumentos aplicados.

### CAPITULO III. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos y los hallazgos encontrados en la presente investigación.

En primer lugar, se presentan los resultados porcentuales sobre los niveles de Autoeficacia (figura 2) en los estudiantes.

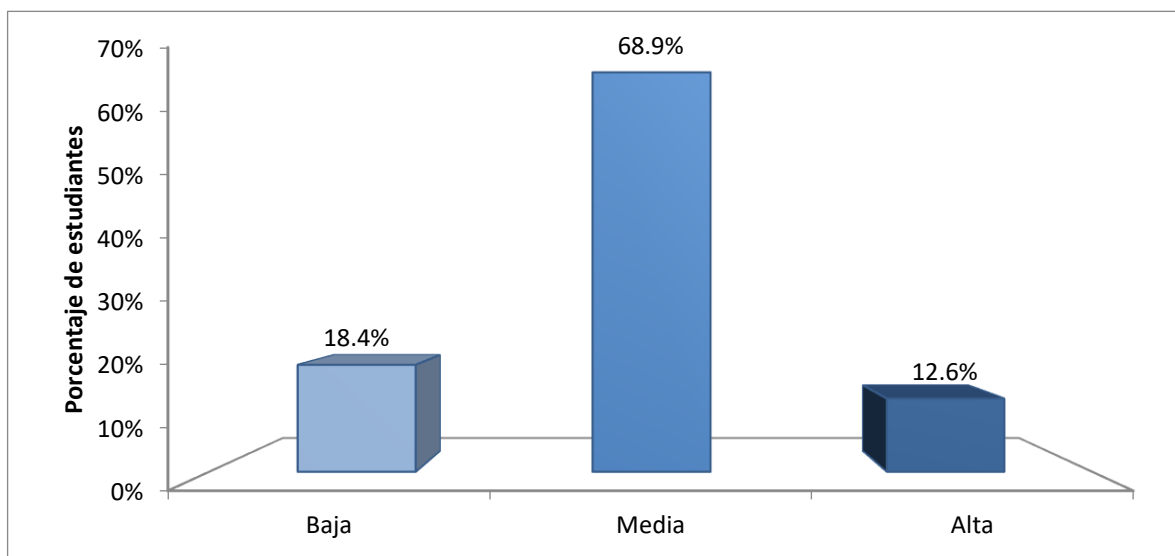
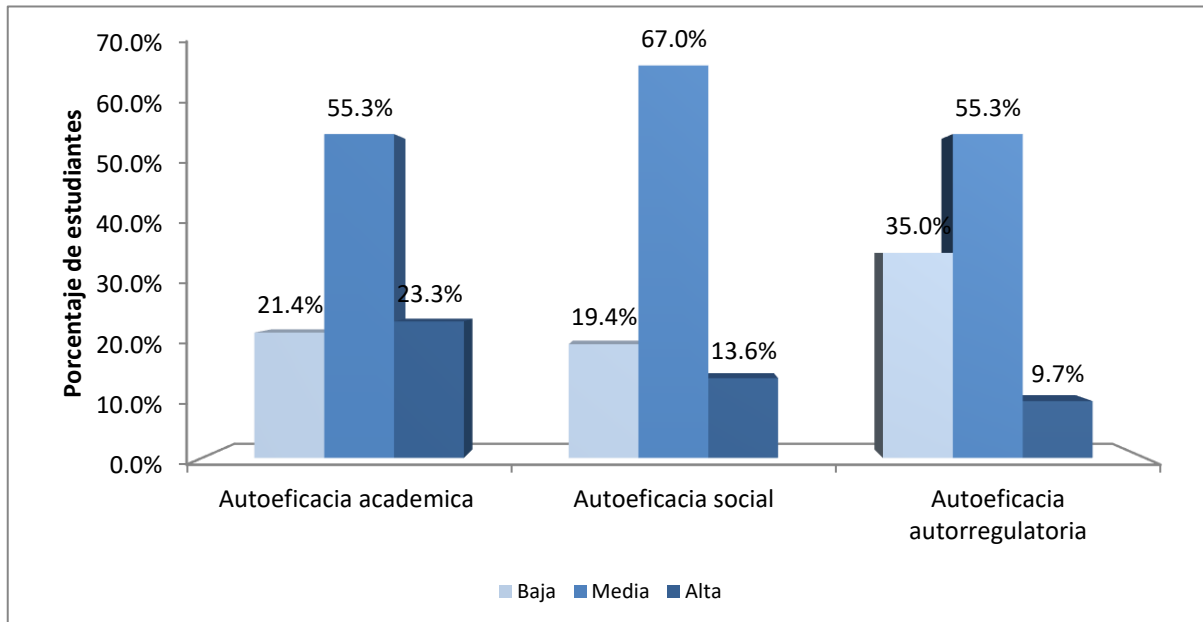


Figura 2. Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de autoeficacia

En la figura 2, se presentan los datos respecto a la autoeficacia en una muestra de 103 estudiantes, donde se observa que el 68,9% presenta una autoeficacia media, el 18,4% se ubica dentro la categoría baja y un 12,6% posee una alta autoeficacia. Los resultados permiten explicar que la mayoría de los estudiantes presentan una autoeficacia categorizada como media con tendencia a ser baja.

En la figura 3, se presenta la distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de autoeficacia por dimensiones.



*Figura 3.* Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de autoeficacia por dimensiones

En la figura 3, se presentan los resultados respecto al nivel de autoeficacia por dimensiones en una muestra de 103 estudiantes. En la dimensión autoeficacia académica el 55,3% se ubica en la categoría media, el 23,3% en el nivel alto y el 21,4% presenta una baja autoeficacia en esta área. En la dimensión autoeficacia social, el 67% presenta un nivel medio, el 19,4% se ubica en una categoría baja y un 13,6% presenta una alta autoeficacia social. En la dimensión autoeficacia autorregulatoria, el 55,3% de los estudiantes presenta una categoría media, el 35% posee un nivel bajo y el 9,7% se tiene una alta autoeficacia autorregulatoria. De los resultados, la mayoría de los estudiantes presentan una autoeficacia categorizada como media, tanto en el aspecto académico, social y la autorregulación.

En segundo lugar, se presentan los niveles de atención en los estudiantes, la figura 4 da cuenta de la distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de atención.

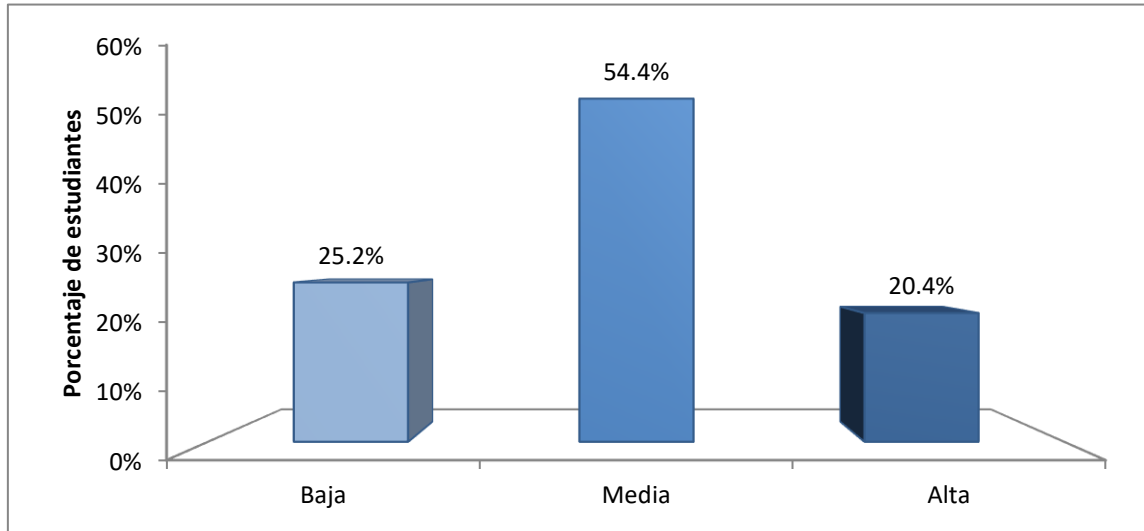
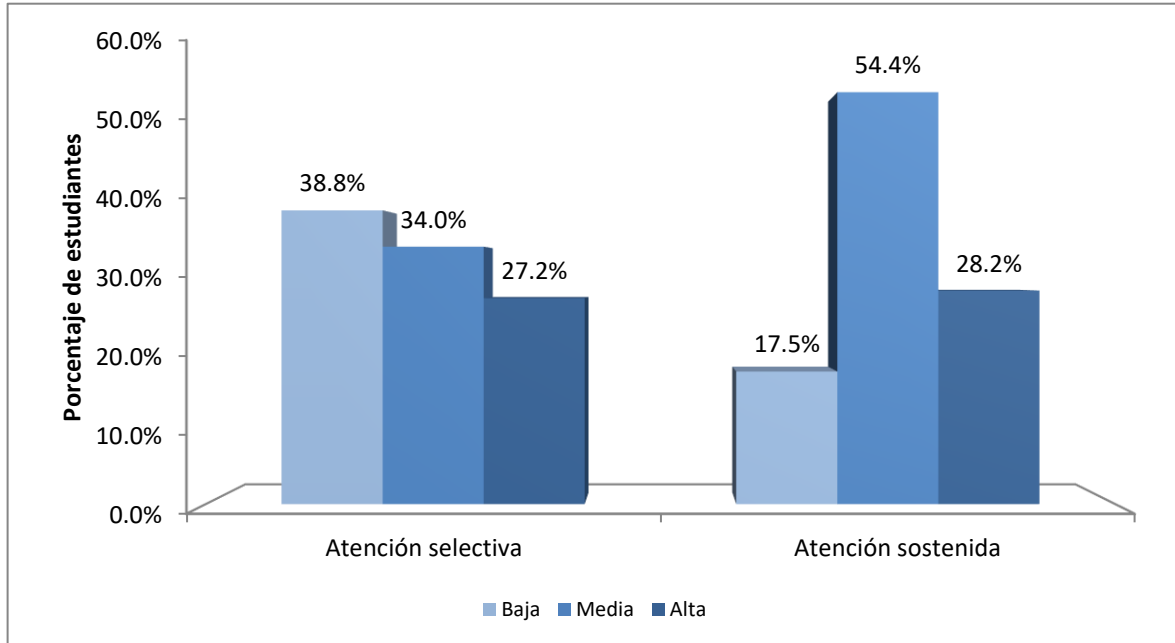


Figura 4. Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de atención

En la figura 4, se describen los resultados sobre el nivel de atención en los estudiantes, donde se aprecia que el 54,4% se ubica en una categoría media, el 25,2% poseen un nivel bajo y el 20,4% posee alta atención. De los resultados, la mayoría de los estudiantes de la institución educativa que fue objeto de estudio presentan un nivel de atención categorizada como media con tendencia a ser baja.

En la figura 5 se presenta la distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de atención por dimensiones.



*Figura 5.* Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de atención por dimensiones

En la figura 5, se describen los resultados de las dimensiones de la atención en una muestra de 103 estudiantes de una institución educativa de Lima. Sobre la atención selectiva, el 38,8% presentan una categoría baja, el 34% se ubica en la categoría media y un 27,2% presenta una alta atención selectiva. En cuanto a la atención sostenida, un grupo mayoritario representados por el 54,4% presenta una categoría media, seguido del 28,2% que poseen un nivel alta y finalmente el 17,5% tienen una baja concentración. De los resultados, la mayor cantidad de estudiantes presentan una baja atención selectiva y una atención sostenida categorizada como media.



En tercer lugar, para determinar la correlación entre las variables se utilizó estadísticos no paramétricos, por ser las variables de naturaleza cualitativa. Para el cual se consideró los siguientes criterios:

Nivel de significancia:  $\alpha = 0,05 = 5\%$  de margen máximo de error.

Regla de decisión:  $p \geq \alpha \rightarrow$  se acepta la hipótesis nula  $H_0$

$p < \alpha \rightarrow$  se acepta la hipótesis alterna  $H_a$

En lo que respecta a la hipótesis general, se planteó la siguiente hipótesis:

$H_0$ : La autoeficacia no se relaciona de manera directa y significativa con los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

$H_a$ : La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

Mediante el análisis realizado con el coeficiente Rho de Spearman, se encontró los siguientes valores (tabla 2).

**Tabla 2**

*Coefficiente de correlación para la autoeficacia y la atención*

			Atención
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	,325**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	103

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

En la tabla 2, considerando un valor de significancia de  $p= 0,001$  ( $p < \alpha$ ), indica que la relación entre las variables es estadísticamente significativa, ya que el coeficiente de correlación que se obtuvo alcanzó un valor de  $Rho=0,325$  el cual indica una relación positiva media (directa) entre la autoeficacia y los niveles de atención de los estudiantes.

Del análisis, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

En cuanto a la prueba de hipótesis específicas, en el trabajo se planteó:

H0: La autoeficacia no se relaciona de manera directa y significativa con la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

Ha: La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

El resultado de la primera hipótesis específica se presenta en la tabla 3, donde se analizó la correlación entre la autoeficacia y la atención selectiva.

### Tabla 3

*Coefficiente de correlación para la autoeficacia y la atención selectiva*

			Atención selectiva
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	,431**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	103

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

En la tabla 3, se observan los resultados de la correlación entre la autoeficacia y la atención selectiva en una muestra de 103 estudiantes de una institución educativa de Lima. En el análisis se encontró un valor de significancia de  $p=0,000$  ( $p < 0,05$ ), indicando que la relación entre las variables es estadísticamente significativa. En cuanto al coeficiente de correlación, se obtuvo un valor de  $Rho=0,431$  el cual indica una relación positiva media (directa) entre la autoeficacia y la atención selectiva de los estudiantes. Del análisis, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, la autoeficacia se

relaciona de manera directa y significativa con la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

En lo referente a la prueba de hipótesis específica 2, en la investigación se planteó:

Ha: La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

H0: La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

Los resultados del análisis se presentan en la tabla 4, donde se describe el coeficiente de correlación para la autoeficacia y la atención sostenida.

#### Tabla 4

*Coeficiente de correlación para la autoeficacia y la atención sostenida*

		Atención selectiva	
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coeficiente de correlación	,416**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	103

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

En la tabla 4, se presentan los resultados de la correlación entre la autoeficacia y la atención sostenida donde el valor de significancia de  $p= 0,000$  ( $p < 0,05$ ), indica que la relación entre las variables es estadísticamente significativa. Además, se encontró un coeficiente de  $Rho=0,416$  el cual indica una relación positiva media (directa) entre la autoeficacia y la atención sostenida. Del análisis, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

## CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 4.1 Discusión

En la presente investigación se ha realizado un análisis estadístico de tipo correlacional para las variables autoeficacia y niveles de atención en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima. Los resultados obtenidos se discuten a continuación:

En el estudio se planteó como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia y los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021. Los datos recolectados fueron analizados mediante el coeficiente de correlación de Spearman, donde se encontró un valor de  $p=0,001$  ( $p<0,05$ ) y una fuerza de correlación de  $r=0,325$ , indicando que entre las variables existe una relación significativa y directa. Estos resultados mencionados permitieron aceptar la hipótesis de estudio, que planteó que la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima. Esto quiere decir que, el conjunto de creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para planificar, organizar y realizar actividades, se relaciona con la capacidad para enfocar sus sentidos hacia uno o más estímulos de interés y mantener el esfuerzo mental por un tiempo determinado. Los hallazgos del estudio concuerdan con lo encontrado por Duarte (2017), donde concluyó que la atención y autoeficacia se relacionan de manera directa en un grupo de estudiantes ( $r=0,425$  y  $p<0,05$ ); en la misma línea, Núñez (2020) determinó que la autoeficacia es un factor que se encuentra asociado a la capacidad de inhibición, planificación, stroop y tiempo de referencia, los cuales son elementos asociados a la

atención. Al respecto, en las personas existen mecanismos y factores cognitivos asociados a las creencias sobre sí mismo, que influyen en la conducta, motivación, autorregulación y el logro de objetivos (Anicama et al., 2012). Los resultados de la investigación permiten explicar que los estudiantes que poseen elevados niveles de autoeficacia, tienden a presentar niveles altos de atención; por el contrario, aquellos que presentan una creencia negativa hacia mi mismos, con frecuencia presentan problemas relacionados a la atención.

En cuanto al objetivo específico 1, se planteó determinar la relación entre la autoeficacia y la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021. La información analizada mediante el coeficiente de correlación de Spearman, dio muestra de un valor de  $p=0,000$  ( $p<0,05$ ) y una fuerza de correlación de  $r=0,431$ , explicando que existe una relación estadísticamente significativa y directa entre la autoeficacia y la atención selectiva. Los hallazgos permitieron aceptar la hipótesis de estudio, que sostuvo que la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima. Es decir, el conjunto de creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para planificar, organizar y realizar actividades, se relaciona con la capacidad para elegir un estímulo de interés, suprimiendo de manera intencional la consciencia de otros elementos. Sobre ello, Cerna (2019), Carranza y Curasma (2018) y Gonzales (2017) determinaron que la autoeficacia en los estudiantes está asociada de manera positiva a los hábitos de estudio y al rendimiento escolar de estos. En este sentido, las creencias sobre la eficacia personal adquieren un rol relevante para que las personas aprendan, porque representa la confianza en las propias capacidades y habilidades, lo cual influye en el nivel de motivación e interés frente a las actividades cotidianas (Bahamón et al., 2013). Los resultados permiten explicar que los estudiantes que poseen una alta autoeficacia, tienden a alcanzar mejores niveles de

atención selectiva, en contraposición de aquellos que tienen una percepción negativa de su eficacia personal.

En lo que respecta al objetivo específico 2, donde se planteó determinar la relación entre la autoeficacia y la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021. Del análisis de la información recolectada, se obtuvo un valor de  $p=0,000$  y una fuerza de correlación de  $r=0,416$ , indicando que existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia y la atención sostenida. Los resultados permitieron aceptar la hipótesis estudio, la cual menciona que la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima. Esto quiere decir que, el conjunto de creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para planificar, organizar y realizar actividades, se relaciona con la capacidad para mantener la atención hacia uno o más estímulos elegidos, permaneciendo en estado de vigilia y centrado en la misma actividad por un periodo de tiempo determinado. Los hallazgos son similares a lo encontrado por Moreno (2016) donde se determinó que las expectativas de los estudiantes se encuentran asociadas a su nivel concentración; por otro lado, Núñez (2020) y Arévalo (2017) determinaron que la autoeficacia se relaciona las funciones ejecutivas de las personas. La autoeficacia también está relacionado a la persistencia de los estudiantes, esto quiere decir que aquellos estudiantes que poseen un mejor nivel de autoeficacia, tienden a mostrar una mayor persistencia en la resolución de problemas académicos, complejidad de las tareas, evaluaciones y proyectos de vida (Abd-Elmotaleb y Saha, 2013). Los resultados encontrados permiten explicar que los estudiantes que presentan niveles altos de autoeficacia, tienden a presentar niveles altos de atención sostenida; en cambio, aquellos

que poseen que una percepción negativa de su eficacia, suelen poseer niveles bajos de atención sostenida.

En lo referente a las limitaciones, el estudio presenta una limitación respecto al nivel o alcance, es decir permite conocer la relación entre las variables, pero no explica una relación de causalidad entre las mismas. En cuanto a la recolección de datos, la limitación que se presentó estuvo relacionado a la modalidad de aplicación, al ser virtual no permite conocer el grado de entendimiento de los participantes sobre las instrucciones o ítems (Instrumento autoeficacia), tampoco se pudo controlar o identificar variables extrañas que pudieron alterar la medición.

Por otro lado, la presente investigación contribuyó al conocimiento de la autoeficacia y los niveles de atención en estudiantes del nivel secundario, aporta dos instrumentos válidos adaptados a la muestra, hace hincapié en una problemática como son los niveles bajos de atención; por consiguiente, los resultados representan un gran aporte teórico y metodológico. Además, aporta información relevante para el desarrollo de acciones prácticas, contribuyendo a solución de un problema que afecta a porcentaje significativo de estudiantes en nuestro medio. Se recomienda desarrollar un estudio de las variables bajo un alcance explicativo causal, con el objetivo de determinar en qué porcentaje influye la autoeficacia en los niveles de atención de los estudiantes, para tener información más precisa respecto al comportamiento de las variables.

## **4.2 Conclusiones**

En cuanto a las conclusiones, el objetivo general verifíco que la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con los niveles de atención en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021. Lo cual permite explicar que, los

estudiantes que poseen elevados niveles de autoeficacia, tienden a presentar niveles altos de atención; por el contrario, aquellos que presentan una creencia negativa hacia si mismos, con frecuencia presentan problemas relacionados a la atención.

Sobre el objetivo específico 1, se concluyó que la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la Atención Selectiva en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021, lo cual permite explicar que, los estudiantes que poseen una alta autoeficacia, tienden a alcanzar mejores niveles de atención selectiva, en contraposición de aquellos que teniendo una baja autoeficacia se ve afectada su atención selectiva.

En el objetivo específico 2, se concluyó que la autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la Atención Sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021, lo cual permite explicar que, los estudiantes que presentan niveles altos de autoeficacia, tienden a presentar niveles altos de atención sostenida; en cambio, aquellos que poseen que una percepción negativa de su eficacia, suelen poseer niveles bajos de atención sostenida



## REFERENCIAS

- Abd-Elmotaleb, M. & Saha, S. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2 (3), 217-229. 10.5539/jel.v2n3p117
- Aguirre, F., Blanco, J., & Rodríguez, J. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8 (5), 97-102. 10.4067/S0718-50062015000500011
- Albayrak, E., Yazici, H., & Reisoğlu, S. (2016). Personality, Academic Self-Efficacy, Academic Locus of Control and Academic Procrastination Among University Students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (38), 90-102. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227249>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Anicama, J., Caballero, G., Cirilo, I., Aguirre, M., Briceño, R., & Tomás A. (2012). Autoeficacia y salud Mental positiva en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Psicológica*, 14 (2), 144-63. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev\\_psicologia\\_cv/v14\\_2012\\_2/pdf/a02v14n2.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v14_2012_2/pdf/a02v14n2.pdf)

- Arévalo, M. (2017). *Autoeficacia, Autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato*. (Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar).  
<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/83/Barahona-Maria.pdf>
- Bahamón, M., Vianchá M., Alarcón, L., & Bohórquez C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11 (1), 115-129.  
<https://www.redalyc.org/pdf/801/80127000005.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman & Co.
- Bernabeu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje, aplicaciones para el entorno escolar. *REIDOCREA*, 6 (2), 16-23.  
<https://www.ugr.es/~reidocrea/6-2-3.pdf>
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20 (1), 266-274. 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Brickenkamp, R. (2002). *D2, Test de atención*. TEA Ediciones.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on selfefficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Canto, J. (2011). Autoeficacia y educación. *Nueva Época* 2 (4), 45-53.  
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>

- Carranza, M., & Curasma, J. (2018). *Nivel de atención selectiva y sostenida y el rendimiento escolar de los niños y niñas de una institución educativa privada de San José de Acobamba*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica). <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1773>
- Carrasco, M., & Del Barrio, V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332.  
<http://www.psicothema.com/pdf/727.pdf>
- Cerna, C. (2019). *Autoeficacia académica y hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa de Carabayllo, Lima*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37628>
- Chaplin S. (2018). Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management. *Prog Neurol Psychiatry*, 22 (3), 27–39. <https://doi.org/10.1002/pnp.511>
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47 (1), 91-108.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>
- Chunga, M. (2017). *Propiedades psicométricas del test de atención d2 en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Piura*. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/16789>
- Covarrubias, C. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4 (2), 107-123.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>

- Díaz, A. (2016). *Funciones básicas y atención en estudiantes de segundo grado de una institución educativa pública, Huanchaco, Trujillo*. (Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego). <https://hdl.handle.net/20.500.12759/2295>
- Duarte, A. (2017). *Atención y percepción de la autoeficacia en niños y niñas de una escuela básica de Loja*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Loja). <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/12346789/19650>
- Escudero, A., Carranza, J., & Huéscar, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de psicología*, 29 (2), 401-412. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.136871>
- Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31 (2), 63-74. <http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12094>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Cada niño aprende, estrategia de educación de UNICEF 2019-2030*. UNICEF.
- Galeano, L. (2020). *Relación entre los niveles de atención y la práctica del ajedrez en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia y la Corporación Universitaria Lasallista*. (Tesis licenciatura, Universidad de Antioquia). <http://hdl.handle.net/10567/2696>
- García, J. (2008). *Psicología de la atención*. Síntesis.

- Gonzales, L. (2017). *Atención selectiva y rendimiento académico en estudiantes de primaria de una institución educativa privada de Lima*. (Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma).  
<https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/1513/JLGONZALESR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, A., & Landeros, M. (2018). Academic Self-efficacy and Anxiety, as a Critical Incident in Female and Male University Students. *Revista Costarricense de Psicología*, 37 (1), 1- 25. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hernández, R., & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Introzzi, I., Aydmune, Y., Zamora, E.V., Vernucci, S., & Ledesma, R. (2019). Mecanismos de desarrollo de la atención selectiva en población infantil. *Rev. CES Psico*, 12 (3), 105-118. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.12.3.8>
- Jiménez, J., Hernández, S., García, E., Diaz, A., Rodríguez, C., & Martin, R. (2012). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5 (1), 93-106.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1293/129324775008.pdf>
- Limachi, M. (2020). Evaluación del desarrollo madurativo en niños de 4-5 años en etapa Preescolar. *Revista de Psicología*, 24.

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000200008&script=sci_arttext)

Londoño, L. (2009). La atención: Un proceso psicológico básico. *Pensando Psicología*, 5 (8), 92 -101.

<https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150730/555786.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lozada, B. (2020). Desarrollo de la atención selectiva a través del juego en estudiantes de educación superior. *Comunicación*, 11 (2). <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.2.425>

Marín, E., & Varela, V. (2017). Indicadores Emocionales y Madurativos en niños con Trastorno por Déficit de Atención. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9 (2), 27 – 43. [10.22335/rict.v9i2.435](https://doi.org/10.22335/rict.v9i2.435)

Ministerio de Salud (2020). *Guía de práctica clínica para el diagnóstico y tratamiento del trastorno de déficit de atención e hiperactividad*. MINSA.

Moreno, G. (2016). *Niveles de aptitudes para la atención focalizada en estudiantes*. (Tesis de maestría, Fundación Universitaria los Libertadores). <http://hdl.handle.net/11371/956>

Núñez, A. (2020). *Las funciones ejecutivas y su relación con la autoeficacia en estudiantes*. (Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato). <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/31101>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017).

*Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo.*

UNESCO

Parra, N., & De la Peña, C. (2017). Atención y memoria en estudiantes con bajo rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 6, 74-83. <http://hdl.handle.net/10481/45029>

Piña, J. (2017). Ethics in Postgraduate Research. *Educare Electronic Journal*, 21 (2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.12>

Poissant, H., Rapin, L., Chenail, S., & Mendrek, A. (2016). Forethought in youth with attention deficit/hyperactivity disorder: An fMRI study of sex-specific differences. *Psychiatry Journal*, 1-8. 10.1155/2016/6810215

Ponce, J. (2017). Atención temprana en niños con trastornos del neurodesarrollo. *Propósitos y Representaciones*, 5 (1), 403 – 422. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.154>

Quispe, G. (2018). *Niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la I.E 1263.* (Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres). [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3538/quispe\\_agi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3538/quispe_agi.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ramos, J. (2016). *Autoeficacia percibida y motivación de logro académico en estudiantes de II ciclo 2016.* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16137/Ramos\\_SJH.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16137/Ramos_SJH.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Restrepo, P., Erazo, M., Ramírez, F., Vélez, R., & Yanza, A. (2016). La diversidad de capacidades para aprender, un valor a ser reconocido en las aulas. *Revista Nacional para la Educación Inclusiva*, 3 (5), 23 – 87.

<https://doi.org/10.12795/anduli.2016.i15.01>

Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *RIP*, 24, 37-51.

[http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24\\_a04.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24_a04.pdf)

Rozengardt, A. (2020). *Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia*.

UNESCO

Rusca, F., & Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Rev Neuropsiquiatr*, 83 (3), 148 – 156. 10.20453/rnp.v83i3.3794

Truckman, B., & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Cengage Learning

Valderrama, S. (2016). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. San Marcos

Verkuijl, N., Perkins M., & Fazel, M. (2015). Childhood attention-deficit/hyperactivity disorder. *BMJ*, 350. 10.1136/bmj.h2168



## ANEXOS

### Anexo 1. Matriz de Consistencia Interna

**Título:** “Autoeficacia y niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021”

**Autora:** Mary Stefany Castro Montoya

Problemas	Hipótesis	Objetivos	Dimensiones e Indicadores				
<p><b>Problema general</b></p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la atención sostenida en estudiantes de secundaria de una</p>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p>La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <p>La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.</p> <p>La autoeficacia se relaciona de manera directa y significativa con la atención sostenida en estudiantes de</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Determinar la relación entre la autoeficacia y los niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>Determinar la relación entre la autoeficacia y la atención selectiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.</p> <p>Determinar la relación entre la autoeficacia y la</p>	Variable 1: Autoeficacia				
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>	
			Autoeficacia académica	Percepción sobre su rendimiento. Percepción de cumplimiento de deberes. Percepción respecto a los hábitos de estudio. Percepción de las actitudes hacia el estudio.	1-18	Ordinal	
			Autoeficacia social	Participar en actividades deportivas. Relacionarse con los demás. Responder a las demandas sociales.	19-30		Alto Medio
Autoeficacia autorregulatoria	Responder a la manipulación de compañeros. Cumplir con sus actividades. Respuesta ante conductas de riesgo.	31-35	Bajo				
				Variable 2: Atención			

institución educativa de Lima, 2021?	secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.	atención sostenida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>
			Atención Selectiva	Discriminar de manera visual. Velocidad de procesamiento de los datos Grado de efectividad de las respuestas Motivación e intensidad de la atención	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	Ordinal  Baja Media alta
			Atención sostenida	Seguimiento de instrucciones Precisión en el desarrollo del trabajo Calidad de trabajo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	
<b>Tipo de investigación</b>	<b>Población y muestra</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>Estadística a utilizar</b>			
<b>Enfoque:</b> Cuantitativo  <b>Diseño:</b> no experimental  <b>Corte:</b> Transversal  <b>Nivel o alcance:</b> Correlacional	<b>Población:</b> 140 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada Redimer Jesús  <b>Muestra:</b> 103 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada Redimer Jesús	<b>Instrumentos:</b>  Escala de Autoeficacia percibida para niños y adolescentes  Test de atención d2	<b>Estadística descriptiva:</b> - Frecuencias y Porcentajes  <b>Estadística inferencial:</b> - Rho Spearman/ Pearson			

	<b>Selección de la muestra:</b> Probabilístico – aleatorio simple.		
--	---	--	--

## Anexo 2. Matriz de Operacionalización de las Variables

### Matriz de operacionalización de la variable autoeficacia

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Autoeficacia	Autoeficacia académica	Percepción sobre su rendimiento. Percepción de cumplimiento de deberes. Percepción respecto a los hábitos de estudio. Percepción de las actitudes hacia el estudio.	1-18	Ordinal  Alto
	Autoeficacia social	Participar en actividades deportivas. Relacionarse con los demás. Responder a las demandas sociales.	19-30	Medio
	Autoeficacia autorregulatoria	Responder a la manipulación de compañeros. Cumplir con sus actividades. Respuesta ante conductas de riesgo.	31-35	Bajo

### Matriz de operacionalización de la variable autoeficacia

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Atención	Atención Selectiva	Discriminar de manera visual.  Velocidad de procesamiento de los datos  Grado de efectividad de las respuestas  Motivación e intensidad de la atención	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	Ordinal  Baja Media alta

	Atención sostenida	Seguimiento de instrucciones Precisión en el desarrollo del trabajo Calidad de trabajo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	
--	--------------------	--	---	--

### **Anexo 3. Ficha técnica de la Escala de autoeficacia**

#### *Ficha técnica*

Autores: Carrasco y Del Barrio (2002).

Procedencia: España

Adaptación peruana: Ramos (2016)

Objetivo: Establecer los niveles de autoeficacia percibida en estudiantes.

Administración: Individual o colectiva.

Tiempo de duración: 20 min. Aproximadamente.

Dimensiones: autoeficacia académica, autoeficacia social, autoeficacia autorregulatoria.

#### Anexo 4. Instrumento de recolección de datos de autoeficacia

##### Escala de autoeficacia percibida para estudiantes

###### Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de preguntas, lee con atención cada una de ellas y marca con una “X” la alternativa que más se adecue a tu persona. No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que las respuestas reflejan tu manera de pensar, no olvides contestar todas las preguntas. Para contestar utiliza los siguientes criterios:

Fatal (1)

No muy bien (2)

Bien (3)

Muy bien (4)

Fenomenal (5)

		1	2	3	4	5
1	¿Qué tal se te dan las Matemáticas?					
2	¿Qué tal se te dan las Ciencias Sociales (Historia, Arte, Geografía, mapas, pueblos, Economía)?					
3	¿Qué tal se te dan las Ciencias (Naturales, Física, Química)?					
4	¿Qué tal son tus técnicas de lectura y escritura?					
5	¿Qué tal se te da la Gramática (determinantes, verbos, ortografía)?					
6	¿Qué tal se te da aprender una lengua extranjera?					
7	¿Qué tal se te da acabar los deberes cuando tienes una fecha de entrega límite?					
8	¿Qué tal se te da estudiar cuando hay otras cosas que te gustan más hacer?					
9	¿Qué tal te concentras en las asignaturas del colegio?					
10	¿Qué tal se te da tomar apuntes en clase (copiar de la pizarra, tomar notas del/la profesor/a)?					
11	¿Cómo se te da buscar información en la biblioteca, consultar libros o enciclopedias para resolver tus tareas?					
12	¿Qué tal organizas el trabajo que has de hacer para el colegio?					

13	¿Qué tal memorizas lo que explica el/la profesor/a en clase o lo que lees en los libros de texto?					
14	¿Qué tal se te da encontrar un sitio donde poder estudiar sin distracciones?					
15	¿Qué tal te animas para hacer el trabajo escolar?					
16	¿Consigues estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?					
17	¿Consigues estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?					
18	¿Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?					
19	¿Qué tal se te da participar en debates en clase?					
20	¿Qué tal se te dan las actividades deportivas?					
21	¿Qué tal se te da hacer gimnasia normalmente?					
22	¿Qué tal se te da formar parte de un equipo deportivo (por ejemplo, voleibol, fútbol...)?					
23	¿Consigues estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?					
24	¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos/as del sexo opuesto (niños con niñas; niñas con niños)?					
25	¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos/as de tu mismo sexo?					
26	¿Qué tal se te da mantener conversaciones con los demás?					
27	¿Qué tal se te da trabajar en grupo?					
28	¿Qué tal se te da decir tus opiniones cuando otros compañeros tienen otra opinión distinta a la tuya?					
29	¿Qué tal se te da defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?					
30	¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan tus sentimientos?					
31	¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros te piden hacer cosas que pudieran meterte en problemas en el colegio?					
32	¿Qué tal se te da decir no cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o que es poco razonable?					
33	¿Qué tal se te da no asistir a clases cuando estas aburrido(a) o contrariado (a)?					
34	¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?					
35	¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que bebas alcohol (cerveza, vino, licores)?					



## **Anexo 5. Ficha técnica del test d2**

### *Ficha técnica*

Nombre original: Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (Test d2)

Autor: Rolf Brickenkamp (1962).

Procedencia: Hogrefe y Huber Publishers, Göttingen, Alemania.

Adaptación española: Seisdedos (1997)

Adaptación peruana: Chunga (2017)

Aplicación: Individual y colectiva.

Ámbito de aplicación: Niños, adolescentes y adultos.

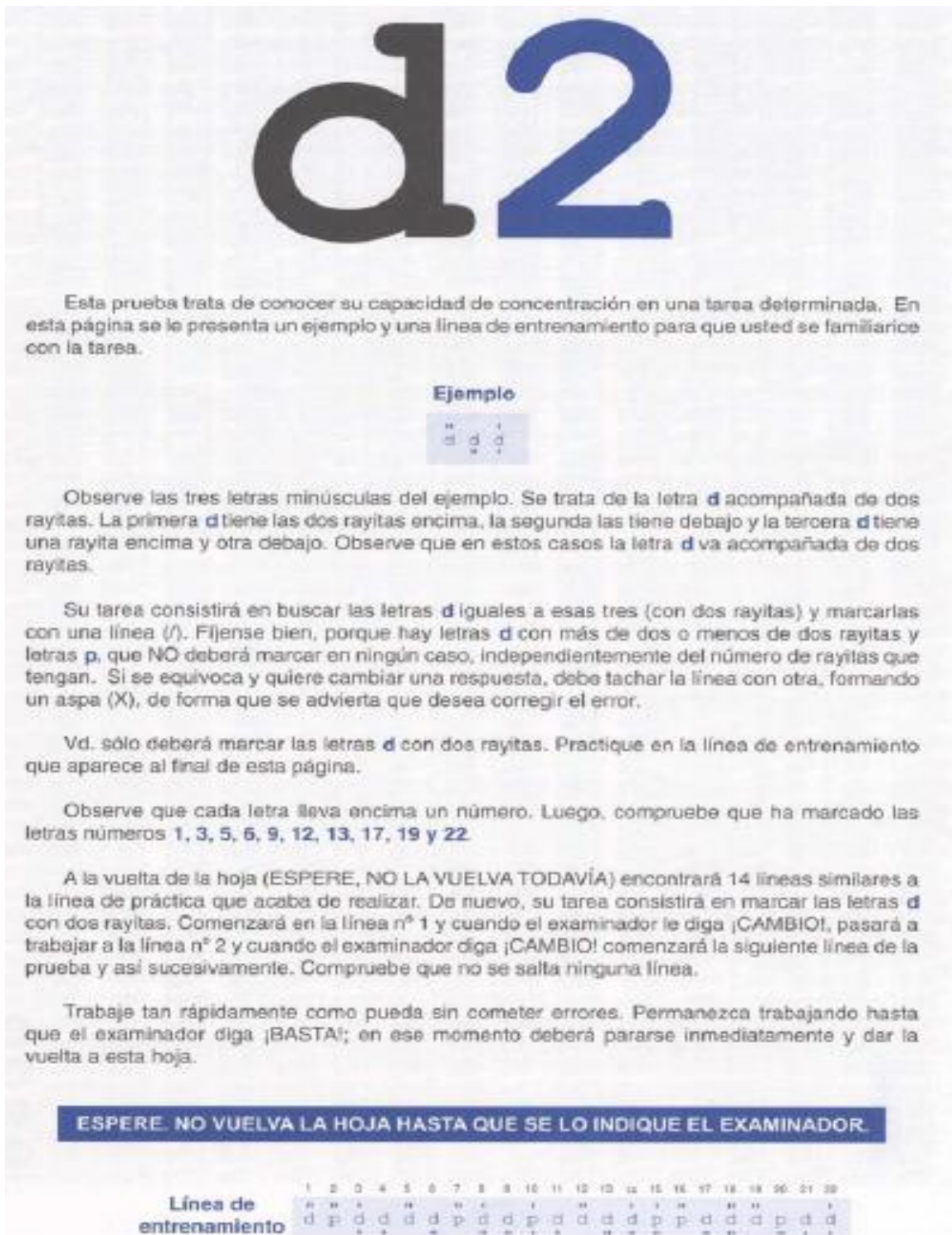
Duración: Variable entre 8 y 10 minutos, incluida las instrucciones previas, aunque hay un tiempo limitado de 20 segundos para la ejecución de cada una de las catorce filas del test.

Objetivo: evaluar varios aspectos de la atención selectiva y de la concentración.

Dimensiones: Atención selectiva y atención sostenida.

## Anexo 6. Instrumento de recolección de datos de atención

### Test de atención d2



**d2**

Esta prueba trata de conocer su capacidad de concentración en una tarea determinada. En esta página se le presenta un ejemplo y una línea de entrenamiento para que usted se familiarice con la tarea.

**Ejemplo**

1	2	3
d	d	d
•	•	•

Observe las tres letras minúsculas del ejemplo. Se trata de la letra **d** acompañada de dos rayitas. La primera **d** tiene las dos rayitas encima, la segunda las tiene debajo y la tercera **d** tiene una rayita encima y otra debajo. Observe que en estos casos la letra **d** va acompañada de dos rayitas.

Su tarea consistirá en buscar las letras **d** iguales a esas tres (con dos rayitas) y marcarlas con una línea (/). Fíjense bien, porque hay letras **d** con más de dos o menos de dos rayitas y letras **p**, que **NO** deberá marcar en ningún caso, independientemente del número de rayitas que tengan. Si se equivoca y quiere cambiar una respuesta, debe tachar la línea con otra, formando un aspa (X), de forma que se advierta que desea corregir el error.

Vd. sólo deberá marcar las letras **d** con dos rayitas. Practique en la línea de entrenamiento que aparece al final de esta página.

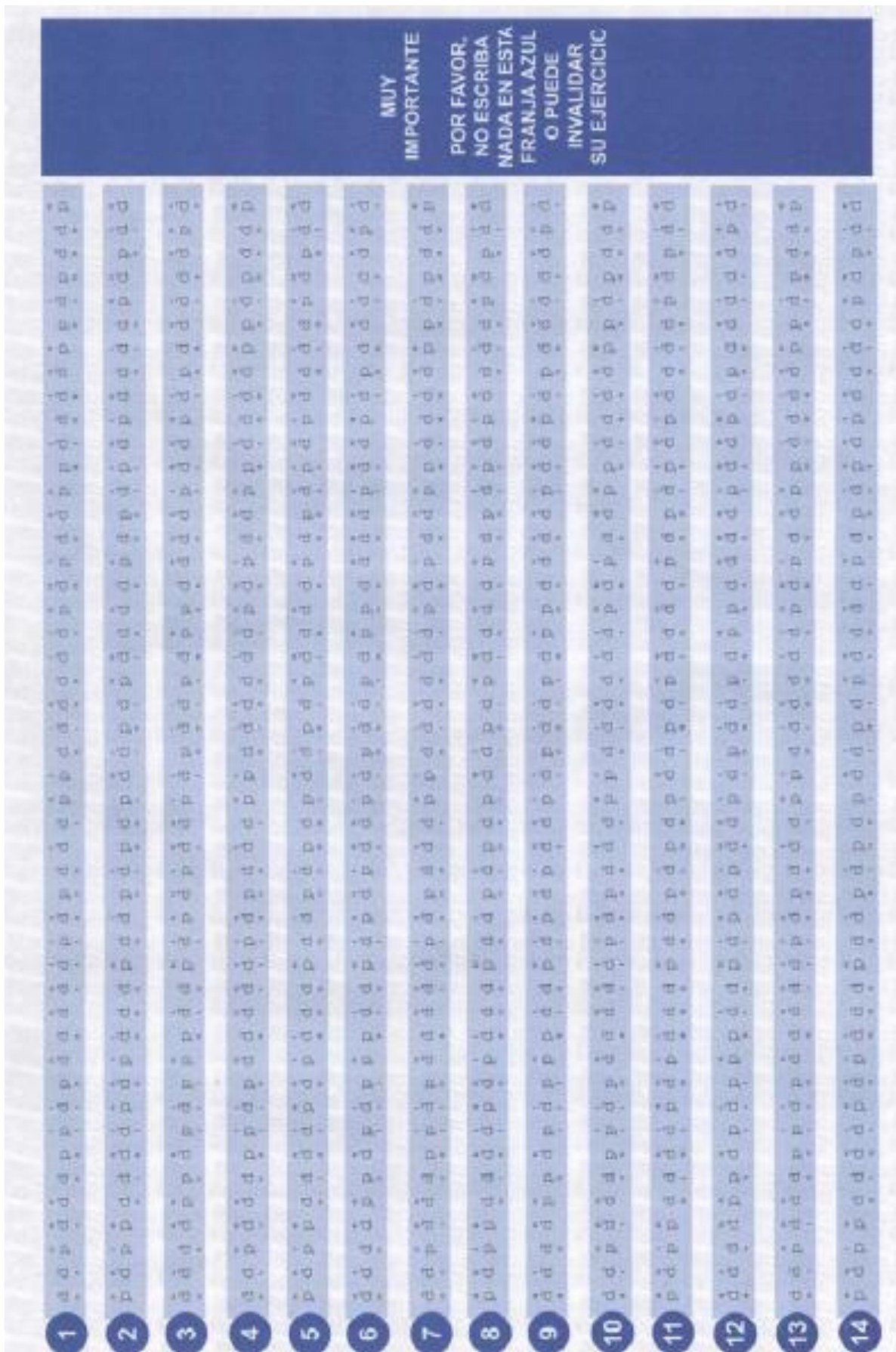
Observe que cada letra lleva encima un número. Luego, compruebe que ha marcado las letras números **1, 3, 5, 6, 9, 12, 13, 17, 19 y 22**.

A la vuelta de la hoja (ESPERE, NO LA VUELVA TODAVÍA) encontrará 14 líneas similares a la línea de práctica que acaba de realizar. De nuevo, su tarea consistirá en marcar las letras **d** con dos rayitas. Comenzará en la línea n° 1 y cuando el examinador le diga ¡CAMBIO!, pasará a trabajar a la línea n° 2 y cuando el examinador diga ¡CAMBIO! comenzará la siguiente línea de la prueba y así sucesivamente. Compruebe que no se salta ninguna línea.

Trabaje tan rápidamente como pueda sin cometer errores. Permanezca trabajando hasta que el examinador diga ¡BASTA!; en ese momento deberá pararse inmediatamente y dar la vuelta a esta hoja.

**ESPERE. NO VUELVA LA HOJA HASTA QUE SE LO INDIQUE EL EXAMINADOR.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
<b>Línea de entrenamiento</b>	d	p	d	d	d	d	p	d	d	p	d	d	d	d	p	p	d	d	d	p	d	d
	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•



**Anexo 7. Carta de autorización**

<b>CARTA DE AUTORIZACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN DE EMPRESA</b>	UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE
---	-------------------------------

Yo.....Elena Margarita Montoya Villanueva.....  
 Identificado con DNI...08356786....., en mi calidad de..... Directora.....  
 del área de ..... Secundaria.....  
 de la empresa/institución...I.E.P. Redimer Jesus .....  
 con R.U.C N° .....10083567860....., ubicada en la ciudad de  
 .....Lima.....

**OTORGO LA AUTORIZACIÓN,**

A la Srta. ....Mary Stefany Castro Montoya.....  
 identificado con DNI N°.....72187818....., egresado de la (  )Carrera profesional o ( )Programa de  
 Postgrado de ...Psicología..... para que utilice la siguiente información de la empresa:  
 .....Información recolectada de los estudiantes aplicación de la Escala de Autoeficacia Percibida  
 para Estudiantes y el test d2.....;

con la finalidad de que pueda desarrollar su ( )Trabajo de Investigación, ( )Tesis o ( )Trabajo de  
 suficiencia profesional para optar al grado de ( )Bachiller, ( )Maestro, ( )Doctor o (  )Título  
 Profesional.

- Recuerda que para el trámite deberás adjuntar también, el siguiente requisito según tipo de empresa:
- Vigencia de Poder. (para el caso de empresas privadas).
  - ROF / MOF / Resolución de designación, u otro documento que evidencie que el firmante está facultado para autorizar el uso de la información de la organización. (para el caso de empresas públicas)
  - Copia del DNI del Representante Legal o Representante del área para validar su firma en el formato.

Indicar si el Representante que autoriza la información de la empresa, solicita mantener el nombre o cualquier distintivo de la empresa en reserva, marcando con una "X" la opción seleccionada.  
 ( ) Mantener en Reserva el nombre o cualquier distintivo de la empresa; o  
 (X) Mencionar el nombre de la empresa.

Firma y sello del Representante Legal o Representante del área  
 DNI: 08356786

El Egresado/Bachiller declara que los datos emitidos en esta carta y en el Trabajo de Investigación, en la Tesis son auténticos. En caso de comprobarse la falsedad de datos, el Egresado será sometido al inicio del procedimiento disciplinario correspondiente; asimismo, asumirá toda la responsabilidad ante posibles acciones legales que la empresa, otorgante de información, pueda ejecutar.

Firma del Egresado  
 DNI: 72187818

<b>CÓDIGO DE DOCUMENTO</b>	COR-F-REC-VAC-05.04	<b>NÚMERO VERSIÓN</b>	07	<b>PÁGINA</b>	Página 1 de 1
<b>FECHA DE VIGENCIA</b>	21/09/2020				

## Anexo 8. Propiedades psicométricas de la adaptación de la Escala de autoeficacia

### A. Confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,922	35

### B. Análisis de ítems

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
aut1	98,23	310,875	,400	,921
aut2	98,27	311,926	,496	,920
aut3	98,57	308,668	,534	,919
aut4	98,47	315,223	,408	,920
aut5	98,43	311,220	,658	,918
aut6	97,63	312,378	,568	,919
aut7	98,60	315,421	,426	,920
aut8	98,57	308,254	,783	,917
aut9	98,77	311,013	,651	,918
aut10	98,40	307,352	,579	,919
aut11	98,53	304,740	,712	,917
aut12	98,57	309,013	,627	,918
aut13	98,53	309,844	,604	,919
aut14	98,57	310,668	,684	,918
aut15	98,23	310,806	,443	,920
aut16	98,37	312,309	,366	,921
aut17	98,57	301,840	,666	,917
aut18	98,07	301,306	,530	,919
aut19	98,53	313,085	,491	,920
aut20	98,33	304,575	,781	,917
aut21	98,63	308,378	,675	,918
aut22	98,53	310,464	,450	,920
aut23	98,20	309,200	,464	,920
aut24	97,70	305,183	,422	,921
aut25	98,60	320,110	,356	,921
aut26	98,47	309,361	,636	,918
aut27	98,47	314,326	,562	,919
aut28	98,30	310,700	,615	,919
aut29	98,60	311,421	,604	,919

aut30	98,23	300,944	,576	,918
aut31	98,23	313,564	,432	,920
aut32	98,03	302,930	,513	,920
aut33	99,23	317,357	,329	,921
aut34	97,40	316,386	,218	,924
aut35	97,07	312,133	,319	,923

### C. Percentiles

		Autoeficacia	Autoeficacia académica	Autoeficacia social	Autoeficacia autorreguladora
N	Válido	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0
Media		102,37	50,83	34,20	16,20
Desviación estándar		15,707	9,854	6,646	3,478
Mínimo		71	28	14	8
Máximo		143	76	47	22
Percentiles	1	71,00	28,00	14,00	8,00
	5	71,00	30,20	18,95	8,55
	10	84,30	38,50	23,50	10,00
	15	88,30	43,65	28,65	11,95
	20	89,80	45,00	30,20	14,00
	25	93,75	45,75	31,00	14,75
	30	95,30	47,30	31,60	15,00
	35	97,70	48,00	33,00	15,85
	40	98,00	48,40	33,40	16,00
	45	99,90	49,00	34,00	16,00
	50	102,00	49,00	34,50	16,50
	55	103,05	50,10	35,05	17,05
	60	104,60	52,00	36,00	18,00
	65	105,15	53,00	37,00	18,00
	70	106,00	54,40	37,70	18,70
	75	111,00	55,25	39,00	19,00
	80	111,00	56,00	39,80	19,00
	85	123,00	63,35	40,00	19,35
90	124,80	64,00	42,70	20,00	
95	134,75	71,60	44,80	20,90	
99	.	.	.	.	

#### D. Niveles y Rangos

Niveles	Autoeficacia general	Autoeficacia académica	Autoeficacia social	Autoeficacia autorregulatoria
Bajo	35-92	18-45	12 – 30	5 – 14
Medio	93-110	46-54	31- 38	15 – 19
Alto	111 a más	55- a más	39 – más	20 -más

## Anexo 9. Propiedades psicométricas de la adaptación del test d2

### A. Confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,881	56

### B. Percentiles

		Atención general	Atención selectiva	Atención sostenida
N	Válido	30	30	30
	Perdidos	0	0	0
Media		438,27	174,73	147,07
Desviación estándar		89,008	48,350	62,126
Mínimo		263	81	-5
Máximo		613	282	241
Percentiles	1	263,00	81,00	-5,00
	5	271,80	87,05	3,25
	10	310,30	110,80	60,40
	15	359,30	127,10	82,10
	20	365,40	142,00	94,40
	25	370,75	152,00	106,25
	30	373,90	154,00	117,90
	35	376,85	154,85	132,95
	40	408,60	156,20	144,00
	45	428,10	163,70	148,90
	50	435,00	164,50	155,00
	55	453,40	166,40	159,15
	60	467,00	175,20	162,60
	65	473,75	187,30	171,55
	70	496,90	194,60	186,70
	75	517,00	208,50	197,25
	80	523,80	221,60	205,60
	85	546,80	232,65	219,70
90	558,30	249,50	223,70	
95	586,60	271,00	232,75	
99	.	.	.	



### C. Niveles y rangos

Niveles	Atención	Atención selectiva	Atención sostenida
Bajo	0 – 369	0-151	0 – 105
Medio	370 - 516	152-207	106- 196
Alta	517 - más	208- más	197 - más