



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Evidencias psicométricas de la escala de dispedagogia en
estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORAS:

Barrios Medina, Nayeli (orcid.org/0000-0003-0386-6179)

Moyano Suárez, Ethel Alexandra (orcid.org/0000-0002-7774-0010)

ASESORA:

Dra. Azabache Alvarado, Karla Adriana (orcid.org/0000-0003-3567-4606)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL:

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

TRUJILLO – PERÚ

2024

DEDICATORIA

En primer lugar, dedico este trabajo de investigación a Dios, por darme salud, ser mi guía en momentos de tinieblas y darme valor después de cada tropiezo.

A mi padre, mi principal motivación y mi fortaleza para poder conseguir cada una de mis metas; a él, quien es mi mejor ejemplo de lucha y de amor verdadero.

A mi madre, porque su bendición me protege día a día y me lleva por el camino del bien; a mis hermanos, por todo el apoyo brindado durante este tiempo y a mi familia, porque sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

Autora: Barrios Medina Nayeli

Esta investigación la dedico en primer lugar a Dios por ser mi guía, por bendecirme y brindarme fortaleza en mis momentos de angustia.

A mis hijos Ivanna, Megan y Alfonso, quienes fueron mi mayor inspiración para convertirme en profesional, los amo profundamente.

A mis padres por su apoyo en todo momento; al padre de mis hijos, quien ha sido una pieza fundamental en todo este proceso y quien ha dedicado tiempo y amor en el cuidado de nuestros niños.

Autora: Moyano Suárez Ethel Alexandra

AGRADECIMIENTO

A Dios por darnos la vida, salud y fortaleza a lo largo del desarrollo de la investigación, a nuestras familias, por brindarnos la fortaleza para seguir de pie a pesar de todas las adversidades y conseguir nuestros objetivos.

A nuestra alma mater, la Universidad César Vallejo, por ser nuestro segundo hogar durante este periodo de estudio y por permitirnos adquirir conocimientos para nuestro desarrollo personal y profesional.

A nuestra asesora la Dra. Azabache Alvarado Karla Adriana, por ser nuestra guía en todo este proceso de investigación, a ella, por orientarnos con paciencia, comprensión, dedicación, sabiduría y amor a lo que hace.

Finalmente, nuestro agradecimiento y gratitud para las diversas instituciones que nos brindaron el apoyo y la facilidad para poder ingresar a aplicar nuestro instrumento; a los padres de familia por brindar su permiso para el desarrollo del estudio; a sus docentes por permitirnos el ingreso a sus aulas y a los alumnos; a ellos, porque sin su participación nada de esto hubiera sido posible.

Autoras: Barrios Medina Nayeli

Moyano Suárez, Ethel Alexandra

Índice de Contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	5
III. METODOLOGÍA.....	13
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	13
3.2. Variables y operacionalización.....	14
3.3. Población, muestra y muestreo.....	16
3.4. Técnicas e instrumentos.....	18
3.5. Procedimientos.....	20
3.6. Método de análisis de datos.....	22
3.7. Aspectos éticos.....	24
IV. RESULTADOS.....	25
V. DISCUSIÓN.....	31
VI. CONCLUSIONES.....	36
VII. RECOMENDACIONES.....	37
REFERENCIAS.....	38
ANEXOS.....	48

Índice de Tablas

Tabla 1. Análisis factorial confirmatorio de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo.....	25
Tabla 2. Análisis factorial exploratorio de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo.....	27
Tabla 3. Análisis factorial confirmatorio de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo	28
Tabla 4. Análisis factorial confirmatorio de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo.....	29
Tabla 5. Análisis factorial confirmatorio de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo	30
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo.....	59

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar las propiedades psicométricas de la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de la ciudad de Trujillo; para ello se contó con una muestra de 514 estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas; la investigación es de tipo no experimental con un diseño instrumental; el instrumento analizado es una escala de dispedagogia creada por el Dr. Walter Abanto Vélez y se encuentra compuesta por 36 reactivos. En cuanto a los resultados, con respecto a la evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el método de análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se obtuvo un modelo de 6 dimensiones compuesto por 19 ítems; así mismo, se evidenciaron cargas factoriales superiores a .50 y se observaron adecuados índices de ajuste {SMR = .046; RMSEA = .067; CFI = 1.00; TLI = 1.00}. En lo que concierne a la confiabilidad por consistencia interna se utilizó el índice Omega, obteniendo puntajes de confiabilidad entre .61 hasta .76 para cada dimensión respectivamente. La investigación concluye en una nueva propuesta del instrumento con adecuados valores de validez y confiabilidad, lo cual lo convierte en un instrumento idóneo para la identificación de dispedagogia.

Palabras clave: Dispedagogia, validez, confiabilidad.

Abstract

The general objective of this research was to determine the psychometric properties of the dyspedagogogenesis scale in secondary school students in the city of Trujillo; For this, a sample of 514 high school students from two educational institutions was used; The research is non-experimental with an instrumental design; The instrument analyzed is a dyspedagogogenic scale created by Dr. Walter Abanto Vélez and is composed of 36 items. Regarding the results, with respect to the evidence of validity based on the internal structure through the confirmatory method, a 6-dimensional model composed of 19 items was obtained; Likewise, factor loadings greater than .50 were evident and adequate fit indices were observed {SMR = .046; RMSEA = .067; CFI = 1.00; TLI = 1.00] to the study population. Regarding reliability, the Omega method was used, obtaining reliability indices between .61 and .76 for each dimension respectively. The research concludes in a new proposal for the instrument with adequate validity and reliability values, which makes it an ideal instrument for the identification of dyspedagogogenesis.

Keywords: Dyspedagogogenesis, validity, reliability.

I. INTRODUCCIÓN

La metodología obsoleta que desarrollan algunos docentes dentro de su proceso de enseñanza en aulas de clase, dificulta el proceso de aprendizaje que a diario realizan cada uno de los educandos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2022). En los últimos cuatro años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), ha puesto en marcha estrategias a fin de promover la transformación del sistema educativo en beneficio de los estudiantes; ya que, menciona que se necesita capacitar a los docentes en nuevas metodologías y técnicas pedagógicas para hacerle frente al maltrato emocional que se viene observando dentro de las aulas (Lucas-Zambrano et al., 2020). Esto se evidencia desde épocas antiguas, donde la falta de maestros capacitados en el manejo de habilidades didácticas era una causa para no recibir una educación de calidad (ONU, 2014).

En relación al ámbito internacional, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022), refirió que existen condiciones inseguras para la educación, con docentes centrados en desarrollar capacidades técnicas, dejando de lado el bienestar emocional de los estudiantes; es así que, Lucas -Zambrano et al. (2020) investigaron el maltrato psicológico docente, encontrando que el 36,76% de estudiantes fueron agredidos verbalmente por parte de sus docentes. Históricamente, Coley-Graham (2019), expuso que los países latinoamericanos se ubicaron en el nivel 1 en la evaluación PISA, el cual es el nivel más bajo dentro de esta evaluación que se lleva a cabo a nivel internacional; en esa misma línea, Valle-Barbosa et al. (2019) encontraron que del 100% de casos de violencia el 39.8% se da de docente a estudiante, siendo la violencia verbal la más frecuente. En ese sentido, es de conocimiento que la didáctica del docente y el clima del aula influyen en el nivel de rendimiento, lo que históricamente confirma Pacheco (2015), quien encontró que el 46% de estudiantes fueron maltratados física como psicológicamente por sus maestros y el 9% de ellos perdieron el interés por estudiar.

Del mismo modo, a nivel nacional, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023), refirió que, en la evaluación muestral, en área de lectura el 37,6% y

matemática el 11,8% obtuvieron resultados satisfactorios y la Defensoría del Pueblo (2023) refiere que el 43% de docentes que laboran en instituciones públicas se encuentran capacitados y el 50% de ellos se encuentran laborando en zonas rurales; por otro lado, el Ministerio de Educación (2023), mediante el Sistema Especializado de Atención en Casos de Violencia Escolar, SISEVE reportó que del año 2013 al 2023, un total de 31 206 casos de violencia escolar en la que los agresores fueron docentes. Según el diario el comercio (2023) al día se reportan 18 casos de violencia de docentes a estudiantes y de enero a septiembre se registró 4879 presuntos casos de violencia de parte del personal educativo, segunda cifra más elevada desde que se creó la plataforma SISEVE. En el Perú, los índices de violencia escolar son altos, (MINEDU, 2019), expone que al día son 27 niños que sufren violencia escolar y el 50% de estos casos se dan por parte del personal de la institución.

Por otro lado, a nivel nacional, Gutierrez (2022) estudió la relación existente entre la dispedagogía en el área de la matemática y el interés vocacional que presentan los estudiantes, concluyendo que sí existe una relación con fuerte asociación en el nivel de significancia entre ambas variables; por otro lado, Calla (2018) investigó el efecto que puede ocasionar la didactogenia en el curso de matemática, encontrando que los estudiantes con el nivel de rendimiento más bajo en el área de matemática, son los que más dificultades presentan en el curso. Históricamente, Richard et al. (2018) encontraron que los tipos de maltrato más frecuentes son la violencia verbal y exceso de carga académica. En ese sentido, es relevante mencionar que en pleno siglo XXI se percibe un sistema educativo con muchas falencias como: violencia verbal docente, exceso de carga académica y desconocimiento de técnicas pedagógicas innovadoras.

Considerando las mencionadas acciones violentas que los docentes ejercen en las escuelas, se exploraron las causas de la mala práctica pedagógica a fin de encontrar diferentes terminologías que expliquen los posibles daños causados a los escolares; es así que, se puede decir que la mala práctica pedagógica, que se convierte en violencia encubierta, provoca cambios tanto físicos como psicológicos en los estudiantes, lo que conduce a la dispedagogia. En tal sentido, toda mala práctica pedagógica por parte del docente y dependiendo de la secuencia continua

que puede recibir el estudiante genera secuelas negativas afectando psicológica y físicamente al educando. A esto se le denomina dispedagogia (Abanto et al., 2020; Moreno, 2005).

Es así que, al hacer una búsqueda de instrumentos que midan la dispedagogia se encontró uno que mide la variable, pero en nivel primaria; además, se encontraron instrumentos que miden variables asociadas como: el inventario de maltrato académico en la relación docente alumno (Ríos et al., 2015) y la escala para medir violencia docente (Fregoso, 2019), pero no específicamente en la localidad de Trujillo y con características diferentes de la población de estudio. A partir de ello, se considera necesario hacer la revisión de la validez y confiabilidad de la escala de dispedagogia en estudiantes de secundaria de la ciudad de Trujillo, porque hasta la actualidad no existe un instrumento que permita cuantificar esta variable en esta realidad. Ello se observó, luego de haber realizado una búsqueda de investigaciones sobre el tema y de manera más específica de instrumentos que evalúen la variable; evidenciándose que existen instrumentos que evalúan las dificultades de aprendizaje, el maltrato académico en relación docente alumno y la violencia docente; no obstante, estos instrumentos evalúan la percepción desde el punto de vista docente y no los efectos propios de la dispedagogia.

Teniendo en cuenta lo referido con anterioridad, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es el análisis psicométrico de la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de Trujillo? Por tal motivo, el presente estudio de investigación se justifica a nivel teórico, puesto que al desarrollar la presente investigación se logrará profundizar y conocer de manera detallada conceptos relacionados a la dispedagogia y, con ello, lograr identificar sus características particulares. Además, se justifica de manera metodológica, ya que se obtendrá un instrumento con adecuadas evidencias de validez en relación a la realidad contextual; permitiendo una fácil identificación de características de una dispedagogia. Así mismo, se justifica también de manera práctica, ya que este instrumento será de suma relevancia para profesionales de la psicología y personas interesadas en el estudio de esta variable, pues obtendrán un instrumento que les permita cuantificar la variable de estudio en educandos de colegios de nivel

secundaria de la ciudad de Trujillo. Finalmente, es necesario referir que esta investigación es pertinente a nivel social; ya que, esta problemática es un tipo de violencia encubierta que día a día va en aumento por el hecho que no se cuenta con instrumentos que permitan su identificación y posterior atención.

En ese sentido, en la investigación se propone como objetivo general: determinar las propiedades psicométricas de la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de Trujillo; así mismo, como objetivos específicos, se pretende, establecer la evidencia de validez basada en la estructura interna de la escala de dispedagogia y determinar el grado de confiabilidad por consistencia interna haciendo uso del método de Coeficiente Omega.

II. MARCO TEÓRICO

En relación a los antecedentes, Ordoñez y Solano (2021) desarrollaron una investigación orientada a determinar las propiedades psicométricas de la escala de dispedagogia y adaptarla con una población de alumnos de diversos colegios de la región de Piura, la cual tuvo un diseño de tipo instrumental y se trabajó con una muestra de 355 alumnos de nivel secundaria; en la investigación se comprobaron los resultados de validez, haciendo uso del análisis factorial confirmatorio, donde se lograron obtener 2 factores; para el primer factor se observaron cargas factoriales entre 0.558 y 1.91 y para el segundo factor se evidenciaron cargas factoriales entre 0.420 y 1.079, demostrando que los ítems se relacionan con las dimensiones que se proponen en el instrumento; por otro lado, la escala presenta un índice de confiabilidad de (0.942), resultado que fue obtenido haciendo uso del método Omega. Los hallazgos evidencian que el instrumento es idóneo para identificar características de dispedagogia en los educandos.

Así mismo, Abanto (2018) llevó a cabo una investigación la cual pretendió establecer las propiedades psicométricas de la escala de dispedagogia en alumnos pertenecientes al nivel secundaria de la ciudad de Piura, orientando su investigación al diseño de tipo instrumental; para ello trabajó con una población infinita teniendo como muestra 384 estudiantes, donde se obtuvo un alfa de Cronbach (0.96) y el coeficiente de Spearman (0.94); concluyendo que la escala cuenta con propiedades psicométricas aceptables en lo que concierne a confiabilidad. Por otro lado, para encontrar los resultados de validez, se hizo uso del método de correlación ítem test, donde los puntajes fueron superiores al 0,21 y su correlación fue positiva, oscilando entre 0,25** a 0,84**, haciendo que la escala sea apta para aplicarla en dicha ciudad.

Históricamente, Piaget (1973) en su literatura titulada “a dónde va la educación” expone que son los padres los que tienen la responsabilidad de decidir en el proceso de educación de cada uno de sus hijos, por ende, estos deben de encontrarse preparados y conocer conceptos base o tener ideas sobre la metodología que usarán los maestros al educar a sus hijos dentro del centro educativo; ya que, ellos asumen ese rol cuando sus hijos están en casa. Así mismo,

Piaget (1973), refiere que cuando se habla de educación, se hace referencia al hecho que los niños adquieran conocimientos de manera didáctica y se deje de lado el tipo de enseñanza mecanizado, donde solo se les orienta a seguir determinados procesos de manera automatizada; en ese sentido, el tipo de aprendizaje deseado es aquel que sea significativo, donde el estudiante comprenda y asimile de manera adecuada.

Del mismo modo, McAuley (2018), expone que para lograr transformar las ideas que poseen las personas respecto al tipo de educación convencional es muy complicado; puesto que, asumir conductas diferentes a las que realiza el grupo al cual se pertenece resulta arriesgado; es así que, mientras los seres humanos se encuentren condicionados a conseguir el éxito a través de diversas recompensas sean materiales o espirituales y del mismo modo se encuentren en la búsqueda de aprobación, comodidad, seguridad exterior o interior, se interrumpe el grado de espontaneidad que puede tener una persona y por el contrario se le engendra sensaciones de miedo, sensaciones que actúan como una barrera afectiva dentro de su proceso de aprendizaje conduciendo al estudiante al embotamiento de la mente y posteriormente al fracaso.

A partir de ello, resulta importante que se les brinde a los estudiantes un espacio para que sean libres y se muestren atentos a cada uno de los acontecimientos que suceden a su alrededor e identifiquen su proceso de pensamiento, sus emociones, sus acciones y no solo se les prepare en el ejercicio de disciplinas académicas. En suma, Genovese (2003), refiere que el proceso evolutivo por el que atraviesa un estudiante no es moldeado por un punto distal; sino que, el cerebro evoluciona por influencia de fenómenos sociales próximos; a partir de ello, la teoría de la psicología evolutiva sugiere que para que se logre comprender la mente se debe de llevar a cabo un estudio del entorno donde se desarrolla el ser humano.

Por otro lado, en relación al marco referencial, el desarrollo de la investigación se encuentra enfocado en analizar el nivel de influencia positiva o negativa con el que cuenta un educador o las instituciones educativas dentro del desarrollo de capacidades académicas de los estudiantes, poniendo especial

énfasis en aquellas modificaciones que sufren las estructuras psicológicas de los estudiantes; estos por acción de líderes, padres, educadores, cultura y las instituciones, entre otras diversas influencias. Del mismo modo, es preciso mencionar que todas las personas responsables del proceso de educación producen efectos en los estudiantes, sea en mayor o menor intensidad, pero esto también se ve influenciado por las características particulares con las que cuente cada individuo. Es así que, la influencia de manera masiva o crónica de cada uno de los factores considerados como desencadenantes actuales, se encuentran en la posibilidad de adquirir carácter traumático y con ello se desbordan mejores condiciones previas para el desarrollo de dispedagogia (Cukier, 1996).

Finalmente, en relación al proceso educativo, la importancia reside en la calidad de aprendizaje que se les brinde, más no en la cantidad de información que memoricen los estudiantes; en ese sentido, se hace referencia a la acción de enseñar de buena manera y lograr hacer un bien a un estudiante por medio de la enseñanza como un acto de preocupación por el otro, a lo que se conoce como didactoeugenia (Espinosa, 2017).

En relación a la variable de investigación es necesario conocer ciertos aspectos teóricos que sustenten el desarrollo de la misma, en ese sentido, es esencial delimitar el área donde se presenta esta dificultad; al respecto, Elizondo (2018), señala que la labor de los agentes educativos debe ser complementaria, en otros términos la escuela y la familia no se buscan y menos se encuentran, pero se necesitan; en esa misma línea, culturalmente se sabe que los principales responsables de la educación que reciben los hijos son los padres, esto desde que ellos nacen; no obstante, ello se ve influenciado por la labor que ejercen los tutores, docentes, apoderados o cualquier otra persona que asuma el rol de educador en la vida de los niños.

Adicional a ello, es importante conocer algunos términos para poder comprender la variable en estudio. En ese sentido la pedagogía, es un término que describe al proceso de interrelación entre docentes y estudiantes dentro de un contexto educativo, teniendo en cuenta los valores culturales y sociales dentro un determinado contexto de aprendizaje; contexto donde se abordan también cada

uno de los métodos y enfoques que usa un docente para orientar a los educandos dentro de la asimilación de conocimientos (Shah & Campus, 2021). De igual manera, Clinton-Lisell (2021), expone que el término de pedagogía abierta, se usa para describir de manera amplia las diversas técnicas de enseñanza que se ponen en práctica durante la formación académica de los educandos, lo que se hace posible gracias a un método de aprendizaje colaborativo, donde el tipo de enseñanza se encuentra orientado en el estudiante.

Por otro lado, Cavanagh et al., (2018), refieren que los estudiantes muestran cualidades de persistencia en sus estudios cuando sus actitudes se tornan positivas frente al desarrollo de sus cursos; es así que, la percepción que un estudiante pueda llegar a tener sobre una técnica pedagógica resulta importante, puesto que, si perciben una técnica como desventajosa existe menor probabilidad que el estudiante logre alcanzar los aprendizajes esperados (Brazeal y Couch, 2017). Además, el nivel de interés y motivación que un alumno tenga por aprender un área en específica es relevante, si estas condiciones son desfavorables se hablaría de una barrera afectiva, la cual pasa a considerarse con un potencial factor de riesgo dentro del desarrollo de aprendizaje de los educandos (Stinken-Rösner et al., 2020).

En esa misma línea, Matusov (2021), expone que la función de los docentes como pedagogos no se debe de encontrar limitada a involucrar a los alumnos en los estudios, sino que más relevante que ello es probar su motivación y lograr un compromiso con ellos mismos; esto porque se estaría hablando de educación cuando el alumno logra atribuirle un valor a su aprendizaje o a la información que el docente le brinda. Del mismo modo, se hace mención a la dispedagogía, la cual es definida como aquella forma inadecuada que tienen los docentes de enseñar, lo cual produce que los estudiantes tengan un aprendizaje deficiente a corto o a largo plazo, lo que conlleva a la inadaptación del educando del sistema educativo siendo el resultado el fracaso escolar (Latorre, 2019). En lo que concierne a la dispedagogía escolar, se hace referencia a aquella que es impartida por los principales responsables de la enseñanza directa dentro de las instituciones educativas, lo que a su vez produce dificultades dentro del proceso de aprendizaje

y se materializa en forma de secuelas negativas ocasionadas en los estudiantes (Elizondo, 2018).

Por otro lado, inicialmente Cukier (1990) define al término didactogenia, como aquella patología inducida por la enseñanza, esto como consecuencia de dos raíces de procedencia griega “didacto” y “genia”, para el primero se le atribuye el significado de enseñanza y para el segundo la noción de aquel fenómeno o causal de origen; de igual manera, teniendo en cuenta el enfoque morfo etimológico, el término didactogenia se origina como neologismo de corte científico, lo cual expresa la noción de lo originado por el proceso de enseñanza. Dentro de este apartado se llama a la reflexión docente y se les exhorta a ser precavidos cuando enseñan, ya que un error en la enseñanza puede traer graves consecuencias y ser perjudicial no solo en el momento, sino también a futuro.

Conforme a lo referido con anterioridad, es necesario hacer una definición de la variable central, dispedagogia. Es así que, el concepto de dispedagogia nace de la combinación de tres raíces (“dis”, “pedagogía” y “genia”) dando como resultado las consecuencias negativas que se producen a causa de la dispedagogía, la cual hace referencia al uso incorrecto o inadecuado que hacen los educadores de la pedagogía y la “didactogenia”, la misma que comprende aquellos efectos negativos que desencadena en el estudiante, el mal uso de la didáctica por parte del educador (Moreno, 2005).

Al hacer una revisión de bases teóricas, Moreno (2005), expone que el término dispedagogia hace referencia a aquellas secuelas negativas desencadenadas en un alumno, como consecuencia de una mala práctica pedagógica. Del mismo modo, Abanto (2018), refiere que la dispedagogia es entendida como las secuelas negativas ocasionadas en los estudiantes producto de un mal uso de la pedagogía, lo que a su vez genera un vacío de información dentro del proceso de adquisición de aprendizajes y que a la larga puede llegar a ocasionar fracaso escolar. Es así que, el modelo teórico del presente estudio se encuentra orientado inicialmente desde una postura psicoanalítica; de acuerdo a Cukier (1990), la didactogenia desencadena la aparición de diversos síntomas en los estudiantes como miedo, sometimiento, confusión, depresión, bajos niveles de

tolerancia a la frustración, etc., los mismos que son originados durante las clases que se le brindan a un estudiante, esto como consecuencia que algunos educadores asumen características de un trastorno de tipo narcisista dentro de sus principales rasgos de personalidad; este concepto culturalmente es aceptado como forma una forma adecuada de educación, pero rechazado como factor que permita el desarrollo de alguna patología, a partir de ello, el aparato cognitivo de los estudiantes se ve impedido de desarrollarse adecuadamente producto del conflicto narcisista que se da de manera inconsciente en la manifestación de las características de personalidad de los docentes (Cukier, 1990).

Cuando se atribuye el término de conflicto narcisista, Rivero (2008), expone que se hace referencia al hecho que un educador evidencia características de soberbia, arrogancia y que tiene la firme convicción que se encuentra por encima del educando; esto como consecuencia de creerse poseedor de la verdad y que presenta bajos niveles de empatía y tolerancia a la frustración. En ese sentido, el asumir esta postura le genera al docente sensaciones de triunfo, desprecio y control, lo cual lo lleva a cerrarse en desarrollar su paciencia, creatividad y actividades lúdicas dentro de su proceso de enseñanza. Por otro lado, se refiere también que la dispedagogía no es un fenómeno abstracto o inconcreto, pues se hace evidente de manera objetiva en la realidad circundante; no obstante, se encuentra dentro del área del preconsciente del individuo y dentro del proceso de interacción social entre alumno y docente; lo que posibilita su ocurrencia y posterior perpetración (Cukier,1990).

Este suceso a diario se manifiesta en las aulas de clase y asume mayor grado de relevancia durante las primeras relaciones objétales del estudiante tanto en su vida personal como académica; por otro lado, es necesario referir que estas conductas asumidas por los docentes generan modificaciones negativas en cada una de las estructuras psicológicas de los educandos; acciones que pueden ser realizadas también por los padres, educadores, el ambiente social y las instituciones entre otras varias influencias que estén implicadas dentro del proceso de aprendizaje asumiendo rol de educadores (Cukier, 1990).

Históricamente, Moreno (2006), refiere que, si detrás de la manifestación de una conducta problemática de un estudiante se encuentra el desarrollo de una conducta dispedagógica, lo que se puede afirmar es que esta conducta problemática (secuela negativa) sería catalogada como dispedagogia. A partir de ello, la dispedagogía como tal debe ser comprendida como un factor de riesgo, ya que estos pueden llegar a materializarse a través de secuelas negativas. En esa misma línea, Moreno (2006), explica que la manifestación de la sintomatología de una persona que padece dispedagogia se ve influenciada también por diversos agentes; dentro de ellos la dinámica del núcleo familiar y el ambiente social donde el estudiante se desenvuelve; no obstante, en esta oportunidad no se profundizará en esos detalles, ya que, lo que se pretende es explicar la existencia de dos grandes tipos de dispedagogias, las mismas que son consecuencia de una mala práctica pedagógica y que suelen ser semejantes a las secuelas que genera en un colaborador el trabajar en un ambiente con un clima laboral hostil.

A partir de ello, se explica en un primer momento la existencia de una dispedagogia de tipo psicológica, la cual es ocasionada por una mala práctica pedagógica de parte del docente, lo que a su vez hace que los estudiantes modifiquen negativamente sus conductas, presenten rasgos de inseguridad, muestran ciertas conductas inhibitorias, les cuesta llegar a superar ciertas carencias y no desarrollen de manera adecuada sus pautas de comportamiento, lo que a su vez produce alteraciones a nivel conductual (Abanto, 2018). Así también, se puede identificar también dispedagogia de tipo orgánica; dentro de sus principales sintomatologías se encuentran las cefaleas, inapetencia, hiperhidrosis, aceleración del ritmo cardiaco, alteración en el ciclo del sueño y las diversas molestias gástricas; al mismo tiempo, es importante referir que la dispedagogia se puede presentar dentro del círculo familiar y en las instituciones educativas, lo cual se ve influenciado por la manifestación adecuada o deficiente de los agentes encargados de la educación o en su defecto la ausencia de acciones en favor de mejorar el nivel educativo (Abanto, 2018).

Sin embargo, la manifestación de conductas dispedagógicas como factor de riesgo no significa necesariamente su concreción, pues en algunos casos las consecuencias negativas no llegan a desarrollarse por la ocurrencia de otros

factores personales, sociales o contextuales que influyen sobre el educando de manera positiva.

En otro apartado, Moreno (2005), expone que las principales causas de la dispedagogia es la presencia de permisividad en la actitud de los educadores o tutores, las contradicciones en las pautas que brindan en el afán de educar de manera adecuada a sus hijos y el uso de la violencia como medio para la superación de algún conflicto que pueda presentarse dentro del arduo proceso de enseñanza. Por otro lado, otra de las causas de la dispedagogia es la personalidad narcisista del docente; Cerna (2017), señala que existen niveles medios de narcisismo en los educadores y que esto se ha hecho evidente debido a que los docentes están más preocupados en complacer sus propios deseos personales que en atender las necesidades académicas de sus estudiantes; dicha preocupación del docente por satisfacer sus necesidades lo conlleva a dar un tipo de trato autoritario con malas prácticas pedagógicas que influye notoriamente en el aprendizaje del alumno, el cual tiene una percepción desfavorable del comportamiento narcisista de su educador.

En base a ello, Latorre (2019), menciona que el resultado de la mala práctica de enseñanza no solo provoca un insuficiente aprendizaje, sino que los estudiantes al tener resultados académicos no esperados atraviesan por una disminución de sus niveles de autoestima y desmotivación de sus deseos por aprender lo que conduce al fracaso escolar. A partir de ello, se sabe que el resultado de las malas prácticas pedagógicas se hace presente en el proceso de formación del estudiante en sus diferentes etapas y estas se presentan como dispedagogia psicológica y bajo rendimiento escolar (Moreno, 2005).

En este punto, es necesario referir que cada docente es libre de diseñar y usar sus propias estrategias, no obstante, recae sobre él la responsabilidad de diseñar estrategias adecuadas que satisfagan las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta las diversas formas de aprender. Es así que, Yagyaeva y Zokirov (2019), exponen que los docentes deben de hacer lo posible para que los estudiantes logren comprender la información que se les desea transmitir y para ello deben de proponer los mejores métodos y estrategias, deben de ser

estratégicos, promover la innovación, aceptar los desaciertos, promover una cultura de aprendizaje, pero sobre todo se debe de colocar al alumno y sus demandas como centro de su misión. En ese sentido, es necesario que el docente sepa que se ha producido un cambio crucial en relación al proceso de enseñanza de los educandos, ya que, el problema de enseñanza aprendizaje no se encuentra orientado a la adquisición de información sino a las maneras de poder desarrollar conocimiento.

Del mismo modo, se sabe que la dispedagogia que se hace de manifiesto en los diversos centros educativos no es consecuencia solo de una mala formación y enseñanza por parte del docente, sino que esta va acompañada también de diversas complejidades que hacen vulnerables a los estudiantes, como el analfabetismo, la pobreza, diversidad cultural y el sistema educativo mal estructurado, lo cual hace que esta problemática sea un problema sistémico (Abanto, 2019).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de Investigación:

En lo concerniente al tipo de investigación, se consideró el cuantitativo, donde se pretende medir fenómenos o características pertenecientes a una población; además, este tipo de estudio conlleva a un análisis de fenómenos que se hacen observables haciendo uso de fórmulas estadísticas, computacionales o matemáticas (Mishra, 2022).

Del mismo modo, se consideró un estudio de tipo básico, porque con la propuesta de estudio se explicaron un conjunto de características tal cual se presentaron en un ambiente y momento determinado; es decir, no se tuvo control directo sobre las variables, sino que solo se informó lo que ocurrió en determinado momento (Mishra, 2022).

Así mismo, el estudio presenta un corte transeccional, pues el recojo de datos que se requirieron para la ejecución del estudio se hizo en un periodo de tiempo determinado; al respecto, se sabe que generalmente no existe un periodo de tiempo especificado, pero este oscila entre el momento de la toma de datos y la temporalidad que especifique el estudio (Kesmodel, 2018).

Por otro lado, investigaciones refieren que existen situaciones donde el aplicar métodos de investigación experimental no son apropiados, específicamente cuando se evalúan comportamientos culturales, sociales o comunitarios que resultan complejos analizarlos; es así que, se propuso trabajar con el método no experimental, por las mismas características específicas del estudio (Guerin, 2018); en ese sentido, en el desarrollo de la investigación no se manipuló la variable denominada dispedagogia, sino fue analizada y descrita en una determinada población de estudio.

3.1.2. Diseño de investigación

Para el desarrollo de la investigación se aplicó el diseño instrumental; al respecto Ato et al. (2013), exponen que las investigaciones que se encuentren orientadas a analizar propiedades psicométricas de algún instrumento con orientación al ámbito psicológico, sea creación o validación de test ya existentes, siguen ciertos parámetros que son planteadas por entidades respectivas.

3.2. Variables y operacionalización.

3.2.1 Definición conceptual:

Dentro de la presente investigación la variable que fue estudiada es la dispedagogia, la misma que conceptualmente se define como aquel conjunto de daños ocasionados a un estudiante o un conjunto de consecuencias negativas que experimentan los educandos a partir de la práctica de una inadecuada pedagogía o dificultad para el manejo de

habilidades didácticas de parte de los educadores o en su defecto de aquellos que asumen este rol (Moreno, 2006).

3.2.2. Definición operacional:

La variable de investigación es definida operacionalmente, como el conjunto de consecuencias negativas que se generan en los estudiantes cuando se hace un mal uso de la pedagogía, esto se evalúa mediante la aplicación de la escala de dispedagogia, la cual está constituida de dos dimensiones tales como: dimensión física y dimensión psicológica. Esta variable es desglosada en 12 indicadores que sumando cada una de las interrogantes que se proponen, dan un total de 36 reactivos (Abanto, 2018).

3.2.3. Indicadores:

Dentro de este apartado, se describen dos dimensiones: dimensión física, donde se evalúan indicadores como: cefaleas, inapetencia lo cual origina la disminución en el peso, la aparición de molestias gástricas, manifestación de hiperhidrosis, alteración en el ciclo del sueño y la aceleración de ritmos cardiacos; y la dimensión psicológica, donde se evalúan indicadores como: la poca tolerancia a la frustración, el miedo a cursos selectivos, el cansancio psíquico, la manifestación de conductas ansiosas, los olvidos de ciertos conceptos, posibles bloqueos ante la exposición a situaciones estresantes y la deserción de las aulas de clase (Abanto, 2018).

3.2.4. Escala de medición:

El instrumento cuenta con un nivel de medición de tipo ordinal; es decir las características que se lograron observar en la muestra fueron colocadas en un orden relativo; es decir, en este tipo de escala se brinda un orden en relación a las diversas categorías o clases relacionadas a cierto atributo que presenta una variable en específico (Ferrante, 2021).

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Cuando se expresa el concepto población, se hace mención a aquel conjunto de personas o elementos que presentan características comunes y que se desean comprender; además, esta población puede ser finita, cuando el investigador conoce la cifra exacta de la cantidad de personas que conforman en universo o población infinita cuando la cifra excede a cien mil personas o esta cifra es desconocida (Rahi, 2017).

Para la ejecución del presente estudio de investigación se cuenta con una población finita, comprendida por 55 966 estudiantes de ambos sexos de colegios públicos urbanos de la ciudad de Trujillo, con edad de 11 a 18 años, ubicados en zonas urbanas (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2022).

- **Criterios de inclusión:**

Para la aplicación del presente estudio se consideraron aquellos alumnos que se encuentren en un intervalo de edad entre 11 a 18 años y que además estos se encuentren cursando el nivel secundario en la ciudad de Trujillo dentro de colegios públicos de la zona urbana previamente seleccionados; además, se debe tener en cuenta el cumplimiento de 1 o más de los siguientes aspectos : que estos estudiantes cuenten con un bajo rendimiento académico (promedios menores a 13), que los estudiantes presentan nivel bajo de rendimiento en el área de matemática, que cuenten con 2 o 3 faltas durante una misma semana y que estas no se deban a motivos de salud.

- **Criterios de exclusión:**

Para el presente estudio se excluye a aquellos estudiantes que desistan de participar del estudio, estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje que incida en su rendimiento académico y aquellos estudiantes

que se encuentren preparándose académicamente en academias preuniversitarias.

3.3.2 Muestra

Del mismo modo, la muestra es definida como aquel conjunto de elementos o personas que se seleccionan de una población a fin de ser parte de un estudio (Mishra, 2022). Es así que, Lloret et al. (2014), exponen que para que dentro de un estudio psicométrico se logren obtener resultados precisos, la muestra debe de encontrarse compuesta por una cantidad mínima de 200 personas; en ese sentido, inicialmente se logró recopilar una data de 514 personas, la cual fue posteriormente dividida en dos submuestras de 257 cada una.

En ese sentido la presente investigación fue realizada con una muestra de 514 alumnos, estudiantes de nivel secundaria de colegios públicos ubicados en la ciudad de Trujillo, con edades entre 11 y 18 años ($M = 14.53$; $DE = 1.49$), los cuales cumplieron uno o varios criterios de selección antes mencionados; se trabajó con 236 alumnos (45.91%) pertenecientes al colegio 1 y 278 alumnos (54.09%) pertenecientes al colegio 2; de los cuales 350 participantes fueron hombres (68,09%) y 164 participantes fueron mujeres (31.91%).

Adicional a ello, resulta pertinente mencionar que no se llevó a cabo un cálculo de muestra con fórmula, pues al ser un tipo de estudio no probabilístico no requiere la ejecución de dicho cálculo; ya que, en este tipo de estudios el procedimiento que se sigue para delimitar la muestra no es mecánico, ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende de las decisiones de los investigadores, pues la muestra que se seleccione obedece a los criterios de investigación específicos (Hernández et al., 2006).

3.3.3 Muestreo

En relación al tipo de muestreo usado en el proceso de investigación, fue de tipo no probabilístico, el cual es definido como un procedimiento que

no ofrece un sustento para ningún tipo de opinión relacionada a probabilidad de que cualquier miembro de los elementos de un universo cuenten con una oportunidad de ser seleccionados para la muestra del estudio (Etikan & Bala, 2017). Es así que, para la ejecución de la investigación no se efectuará el cálculo de la muestra con fórmula, ya que, no toda la población cuenta con el mismo grado de probabilidad de ser elegida, lo cual se especifica en los criterios de inclusión de la investigación.

Teniendo en cuenta el muestro específico, se usó el muestreo de juicio, en el cual los sujetos o eventos de entornos específicos, fueron seleccionados de manera deliberada, esto porque la información que se obtuvo de esta parte de la población no puede llegar a ser generalizada con población de características diferentes (Taherdoost, 2016). En ese sentido, en este tipo de muestreo es el investigador quien decide qué casos o que participantes se incluyen en la muestra, esto porque cumplen con los criterios de inclusión que se proponen en la investigación.

3.4. Técnicas e instrumentos

Respecto a la técnica usada en el desarrollo de la investigación fue la encuesta, la cual permitió formular interrogantes o afirmaciones a determinada parte de la población debidamente seleccionada que reunía características semejantes y en base a ello se pudo llevar a cabo estimaciones precisas relacionadas a la distribución de opiniones o comportamientos que asumen las personas que formaron parte de determinado conjunto poblacional (Stern et al., 2014).

Así también, el instrumento que se usó en la investigación como medio de recopilar información fue el cuestionario, el cual, es concebido como un listado de preguntas agrupados de manera ordenada, con un lenguaje claro y entendible, el cual determina en gran medida los hallazgos posteriores a la ejecución de la encuesta; por ende, es necesario que este instrumento sea diseñado siguiendo lineamientos adecuados y sea validado antes de su uso (Yaddanapudi & Yaddanapudi, 2019).

En ese sentido, el instrumento usado fue la Escala de Dispedagogenia (EDIPS), creada por el Dr. Abanto Vélez Walter Ivan en el año 2013 y validada por él mismo en el año 2018 en Perú. El instrumento permite indagar el nivel de dispedagogenia que puede atravesar un estudiante y puede ser aplicado a población de los 8 años en adelante; por otro lado, el instrumento se encuentra estructurado en dos dimensiones: física, que evalúa las secuelas a nivel biológico y psicológica, la cual evalúa las secuelas a nivel emocional ocasionadas por el docente producto de una práctica dispedagógica, las cuales hacen un total de 36 ítems.

Por otro lado, en relación al proceso de aplicación, el instrumento no tiene un tiempo límite de duración, pero este oscila regularmente entre 10 a 15 minutos; además, las opciones de respuesta se distribuyen en cuatro categorías, las cuales son: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (casi siempre) y 4 (siempre). Posteriormente, se procede a realizar la corrección de la prueba, para lo cual se lleva a cabo la suma de puntajes en función a las dimensiones del instrumento y a nivel global de la prueba; luego de ello estos puntajes se ubican en la tabla de baremos para proceder a ubicar el nivel de dispedagogenia que se puede encontrar atravesando un estudiante.

Para validar a nivel de contenido el instrumento se tuvo la participación de por 7 expertos, los cuales concluyeron que el instrumento mide las características que se desean conocer de manera clara. También con respecto a los resultados de evidencia de validez de constructo, teniendo en cuenta la estructura interna, se obtuvo una puntuación superior a 0,21 y correlaciones positivas, las cuales oscilaron entre 0,25 hasta 0,84; finalmente para la confiabilidad, se hizo uso del alfa de Cronbach, donde se obtuvo resultados de .909 para la dimensión física y .873 para la dimensión psicológica; a nivel global el nivel de confiabilidad fue de .931, demostrando que la escala de dispedagogenia tiene un alto valor de confiabilidad (Abanto, 2018).

Así mismo, Ordoñez y Solano (2021) en su investigación orientada a realizar un análisis psicométrico del instrumento en la región Piura, concluyeron que el instrumento es confiable ya que presenta puntuación de .942, el cual fue

determinado haciendo uso del método de Omega; además, presenta adecuada validez, ya que esto se determinó haciendo uso de haciendo uso del análisis factorial confirmatorio, donde se obtuvieron 2 factores: en el primero se obtuvo cargas factoriales entre 0.558 y 1.91 y en el segundo factor cargas factoriales entre 0.420 y 1.079 ; lo cual significa que el instrumento se encuentra orientado a medir lo que se pretende medir; sin embargo, presenta dificultades en su estructura interna por lo cual se requiere continuar estudiando su validez.

Finalmente, en la presente investigación no se trabajó la evidencia de validez basada en la evaluación por juicio de expertos que solicita la guía de elaboración de trabajos conducentes a grados y títulos, debido a que se ha verificado que el instrumento cuenta con ítems redactados de manera adecuada.

3.5. Procedimientos

De manera previa al desarrollo del estudio de investigación, se procedió a solicitar al autor del instrumento de dispedagogia, Dr. Walter Ivan Abanto Vélez, su autorización para poder utilizar su instrumento (ver anexo 4); luego de ello se procedió con el desarrollo de lo descrito posteriormente.

En primer lugar, se llevó a cabo las visitas a los centros educativos donde se desarrolló el estudio de investigación; esto para conocer su realidad, para informar conceptos básicos sobre el tema a investigar, conocer sus perspectivas, hacer coordinaciones y acuerdos necesarios con el personal administrativo (directores y subdirectores) que dirigen las diversas instituciones donde se trabajó.

En segundo lugar, se procedió a proveer de la información necesaria del proceso de investigación a realizarse a cada uno de los directores y personal encargado dentro de los centros educativos que participarán. Posteriormente, se recibió la aceptación de algunas instituciones y a las instituciones que desistieron de participar del estudio se les agradeció por el tiempo brindado.

En tercer lugar, se procedió a establecer un compromiso previo con los responsables de las instituciones participantes, el cual posteriormente fue

formalizado con un documento de presentación, el cual fue emitido por la escuela de psicología de la Universidad César Vallejo.

En cuarto lugar, las investigadoras solicitaron a la Universidad César Vallejo, una carta de presentación la cual se le hizo llegar a cada uno de los directores de los centros educativos donde se desarrolló la investigación, se coordinaron las fechas y los horarios dentro de los cuales fue posible aplicar el instrumento y de ese modo lograr obtener los datos requeridos para proceder con la ejecución de la investigación.

En quinto lugar, se llevó a cabo visitas previas a las instituciones educativas participantes para ir seleccionado o delimitando de a pocos a aquellos estudiantes que fueron parte de la muestra del estudio con la que se trabajó el desarrollo de la investigación.

En sexto lugar, se procedió a entregar a los alumnos un consentimiento informado, el cual fue completado por los padres de familia o en su defecto por los tutores de aquellos estudiantes que deseen participar siendo parte de la muestra del estudio de investigación y al mismo tiempo, se les entregó a los estudiantes un asentimiento informado, documento que fue llenado por los mismos estudiantes seleccionados para la muestra de estudio, lo cual permite corroborar que su participación se dio de manera voluntaria.

En séptimo lugar, se procedió a aplicar el instrumento, acción que se llevó a cabo de manera presencial, dentro de sus aulas de clase y bajo el acompañamiento del docente de tutoría; para la toma de la muestra se contó con la participación de ambas investigadoras, esto para evitar sesgos y posibles distorsiones en los resultados producto de un mal llenado de respuestas de parte de los estudiantes. Dentro de este proceso de aplicación se explicó las consignas para el llenado del instrumento de manera detallada y se resolvieron las dudas que presentaban algunos de los estudiantes.

En octavo lugar, se llevó a cabo una revisión minuciosa de los datos recopilados, a fin de separar aquellos test que no fueron llenados de manera

adecuada, como el hecho de presentar doble marca, tener ítems en blanco, test que no se terminaron de evaluar por diversos motivos y presencia de aquiescencia; para aminorar este tipo de acontecimientos se tuvo cuidado en el momento de la aplicación y se llevó a cabo estas acciones solo en aquellos casos excepcionales. Luego de ello se procedió a codificar cada uno de los test a fin de mantener un orden en el llenado de datos.

En noveno lugar, los resultados obtenidos fueron vaciados en un archivo Excel, para de manera posterior continuar con el procesamiento de datos teniendo en cuenta los objetivos de investigación planteados.

El décimo lugar, se llevó a cabo el procesamiento de datos, el cual fue realizado en el procesador Jamovi y Jasp, los que son programas de cálculo avanzado, donde se puede llevar a cabo procesos estadísticos complejos de una manera breve y precisa.

Finalmente, haciendo uso de tablas teniendo en cuenta el formato APA se procedió a expresar los resultados encontrados de manera ordenada, así como a explicar al pie de cada tabla los principales hallazgos encontrados dentro del proceso de análisis.

3.6. Método de análisis de datos

Para el proceso de análisis de datos recopilados en la presente investigación, se optó por hacer uso del procesador Jamovi y Jasp, los mismos que son programas de acceso abierto y no requieren licencias para su uso.

Luego de procesar los resultados encontrados relacionados a los objetivos que se proponen en la investigación, se elaboraron los estadísticos descriptivos, los cuales son: medidas de tendencia central (media), de dispersión (desviación estándar) y de distribución (asimetría y curtosis); datos que facilitaron el proceso para poder discernir cuál es el método de factorización más apropiado y conocer de manera específica las características de los datos de la muestra. En base a ello, en lo que respecta a asimetría y curtosis, se observa que la mayoría de ítems no superan los rangos máximos aceptables, los cuales consisten en -2, +2 (Lloret-

Segura et al., 2014), ya que en base a ello se determinaron las formas estadísticas más apropiadas. (Ver anexo 9)

En primer lugar, se obtuvo evidencias de validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio del modelo original con una muestra de 514, así mismo, se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados con ajuste a la media y la varianza (WLSMV, por sus siglas en inglés), siendo adecuado cuando se trabajan con variables ordinales (Brown, 2015) y rotación Oblimin, demostrando ser más efectiva (Ferrando & Anguiano, 2010). De esta manera, se puso a prueba hipótesis específicas y se evaluó el índice de ajuste que presenta el modelo, se espera encontrar índices de ajuste mayores a .90 en el CFI y TLI de .90 y SRMR y RMSEA menores al .80 y cargas factoriales mayores a .40 (Jordan, 2021). Dado que el modelo original no obtuvo un adecuado ajuste, se consideró pertinente realizar una reespecificación del modelo, sin embargo, no se obtuvieron adecuados índices de ajuste. Por lo tanto, se consideró pertinente el análisis factorial exploratorio con una muestra de 257, utilizándose el método de residuos mínimos, siendo pertinente para escalas de respuesta ordinal (Lloret-Segura et al., 2014) y rotación oblmin, y posteriormente confirmatorio con el método WLSMV y rotación Oblimin, también con una muestra de 257. Cabe mencionar que ambas muestras fueron distintas.

Por otro lado, con el desarrollo de la investigación se pretende llegar a determinar el grado de confiabilidad por consistencia interna, para ello se hizo uso del coeficiente de Omega, ya que este coeficiente no se ve influenciado negativamente por el número de ítems que tenga una escala y proporciona un tipo de medida más robusto y preciso (Malkewitz, 2023), el cual se sustenta en menos y mejores presunciones realistas que el índice Alfa (Ravinder, 2020). En ese sentido, se espera encontrar resultados entre .70 A .90; pues con esos valores se demostraría que la escala es confiable para medir esta variable (Oviedo & Campo, 2005).

Por último, para la presentación de los hallazgos obtenidos se hizo uso de tablas, donde se consignaron los principales hallazgos relacionados a cada uno de los objetivos que sustentan el trabajo de investigación.

3.7. Aspectos éticos

El desarrollo de la investigación se sustenta en los métodos, las técnicas y las normas propuestas por la American Psychological Association (2022), pues de ese modo la investigación garantiza que el conocimiento científico fue manejado con escrupulosidad; por ende, los hallazgos que se vislumbraron dentro del proceso de recogida de datos no fueron manipulados y mucho menos falsificados.

Dentro de las consideraciones éticas para realizar el presente estudio, se tuvo en cuenta la solicitud del permiso correspondiente a cada una de las instituciones que fueron partícipes del estudio, los cuales fueron presentados a cada uno de los directores de los diferentes planteles para de ese modo poder proceder a el llenado del cuestionario con la muestra seleccionada.

Así mismo, se mantuvo la confidencialidad de cada uno de los alumnos participantes como parte de la muestra para la aplicación de la escala de dispedagogia, tal y como lo refiere el Colegio de Psicólogos del Perú (2017) en su artículo 24, donde se menciona que toda investigación que se desarrolle con seres humanos debe tener un consentimiento informado de los participantes; además, para aquellos participantes menores de edad se contó con un asentimiento informado y consentimiento informado de la persona que los representa legalmente y se tuvo en cuenta también la aceptación del involucrado. Por otro lado, en el artículo 36 se hace referencia a que la identidad de una persona se debe de mantener en el anonimato cuando su información es usada para procesos de investigación o fines relacionados con la docencia.

Por otro lado, para la ejecución de la presente investigación se tuvo en cuenta el código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo (Vicerrectorado de Investigación, 2022), documento que cita códigos de conducta que todo investigador debe de seguir en su proceso de investigación, los cuales convergen en un mismo fin que es salvaguardar el bienestar del participante y elevar el estándar de competencia profesional, así como también el de investigación.

IV. RESULTADOS

En la tabla 1, se observa la evidencia de validez a través del AFC del modelo original de dos dimensiones de la escala de dispedagogia ($n = 514$), para lo cual se hizo uso del método WLSMV y rotación Oblimin, encontrando cargas factoriales superiores al .40, siendo adecuadas. Además, se obtuvo adecuados índices de bondad de ajuste ($CFI = .94$; $TLI = .93$) y Residuo Cuadrático Medio Estandarizado ($SRMR = .075$); no obstante, el Error de Aproximación salió elevado ($RMSEA = .102$), por lo que el modelo no sería del todo adecuado. El detalle de las puntuaciones se aprecia en la siguiente página.

Tabla 1

Análisis factorial confirmatorio de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo con la muestra completa (n = 514).

	Física	Psicológica
Item01	0.506	
Item02	0.493	
Item03	0.493	
Item04	0.533	
Item05	0.652	
Item06	0.514	
Item07	0.408	
Item08	0.538	
Item09	0.516	
Item10	0.579	
Item11	0.594	
Item12	0.696	
Item13	0.642	
Item14	0.452	
Item15	0.655	
Item16	0.508	
Item17	0.589	
Item18	0.658	
Item19		0.611
Item20		0.668
Item21		0.549
Item22		0.484
Item23		0.713
Item24		0.708
Item25		0.640
Item26		0.661
Item27		0.646
Item28		0.644
Item29		0.675
Item30		0.611
Item31		0.492
Item32		0.588
Item33		0.513
Item34		0.587
Item35		0.568
Item36		0.562

En la tabla 2, se evidencia la validez basada en la estructura interna de la escala de dispedagogia mediante el análisis factorial exploratorio, realizado con el método de residuos mínimos y rotación oblimin; considerándose pertinente realizar el análisis factorial exploratorio, ya que el modelo original no obtuvo adecuados índices de bondad de ajuste. Se halló un modelo de 6 dimensiones compuesto por 19 ítems, con un KMO de .80, cargas factoriales superiores .40 y una varianza explicada del 63%.

Tabla 2

Análisis factorial exploratorio de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo ($n_1 = 257$).

	Tolerancia a la frustración	Deserción	Bloqueos	Conductas ansiosas	Molestias Gástricas	Miedo
Item34	0.853					
Item36	0.749					
Item35	0.595					
Item22		0.827				
Item23		0.746				
Item24		0.619				
Item28			0.930			
Item29			0.583			
Item30			0.452			
Item06				0.692		
Item05				0.673		
Item04				0.573		
Item12				0.434		
Item31					0.871	
Item33					0.686	
Item32					0.549	
Item25						0.736
Item26						0.560
Item27						0.468

Nota: El método de rotación aplicado es Oblimin.

En la tabla 3, se evidencia la validez basada en la estructura interna de la escala de dispedagogia llevada a cabo mediante el análisis factorial confirmatorio para la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundario de la ciudad de Trujillo; a través del método WLSMV y rotación Oblimin. Con respecto al modelo original, compuesto por dos dimensiones y 36 ítems, se obtuvieron los siguientes índices de ajuste: SRMR de .75, SRMSEA de .102, CFI de .94 y TLI de .93; lo cual indicó un inadecuado ajuste a la población de estudio. Por el contrario, el modelo de 19 ítems indicó un adecuado ajuste la población de estudio, pues, se obtuvo un SMR de .046, un RMSEA de .067, CFI de 1.00 y TLI de 1.00; por lo tanto, se observaron adecuados índices de ajuste a la población de estudio, con cargas factoriales superiores al .50 (Raubenheimer, 2004).

Tabla 3

Análisis factorial confirmatorio de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo (n₂ = 257).

		Global			Comparativo		
Modelo	χ^2	df	P	SRMR	RMSEA	CFI	TLI
Original (2D)	1486	593	<.001	.075	.102	.94	.93
Modelo de 19 ítems (6D)	118	137	<.001	.046	.067	1.00	1.00

χ^2 : Chi cuadrado; df: Grado de libertad

En la tabla 4, se observan las cargas factoriales de la escala de dispedagogia a través del modelo propuesto de 6 dimensiones, obteniéndose cargas factoriales por encima del .50; siendo adecuadas. Se utilizó el método WLSMV y rotación Oblimin.

Tabla 4

El análisis factorial confirmatorio de la escala de dispedagogía en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo ($n_2 = 257$).

	Tolerancia a la frustración	Deserción	Bloqueos	Conductas ansiosas	Molestias Gástricas	Miedo
Item34	0.64					
Item36	0.61					
Item35	0.74					
Item22		0.63				
Item23		0.93				
Item24		0.84				
Item28			0.61			
Item29			0.72			
Item30			0.62			
Item31				0.67		
Item33				0.58		
Item32				0.68		
Item06					0.67	
Item05					0.76	
Item04					0.75	
Item12					0.75	
Item25						0.65
Item26						0.74
Item27						0.71

En la tabla 5, se evidencia los resultados obtenidos con respecto al grado de confiabilidad por consistencia interna haciendo uso del método de Coeficiente Omega; se observó que el modelo propuesto de 6 dimensiones, obtuvieron niveles aceptables de confiabilidad. Esto implica que en la dimensión Tolerancia a la frustración, se obtuvo una confiabilidad de .65; en la dimensión Deserción, se obtuvo una confiabilidad de .76; en la dimensión Bloqueos, se obtuvo una confiabilidad de .63; en la dimensión conductas ansiosas, una confiabilidad de .61; en la dimensión Molestias Gástricas, una confiabilidad de .72; y en la dimensión Miedo, una confiabilidad de .69, respectivamente. Del mismo modo, es pertinente mencionar que en la investigación no se calculó el Omega total, puesto que ese proceso se trabaja de manera multidimensional y porque en la escala se están precisando estos índices por dimensiones.

Tabla 5

Confiabilidad por consistencia interna del coeficiente omega de la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de la ciudad de Trujillo ($n_2 = 257$).

Variable	Coeficiente Omega
Tolerancia a la frustración	.65
Deserción	.76
Bloqueos	.63
Conductas ansiosas	.61
Molestias Gástricas	.72
Miedo	.69

V. DISCUSIÓN

Con el desarrollo del presente estudio de investigación, se pretendió determinar las propiedades psicométricas de la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de la ciudad de Trujillo, para lo cual se procedió a realizar la evidencia de validez y se analizó el nivel de confiabilidad por consistencia interna haciendo uso del coeficiente omega, procedimientos que posteriormente se detallan y contrastan con investigaciones realizadas de manera previa.

Para el desarrollo del primer objetivo específico, se obtuvo la evidencia de validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio del modelo original de dos dimensiones de la escala de dispedagogia, procedimiento que se trabajó con una muestra de 514 estudiantes, utilizándose el método de mínimos cuadrados no ponderados con ajuste de la media y la varianza (WLSMV, por sus siglas en inglés), el probado ser oportuno cuando se trabaja con variables ordinales (Brown, 2015), así mismo, se consideró el método más efectivo (Ferrando y Anguiano, 2010). Los resultados indicaron cargas factoriales superiores al .40, siendo favorables; así mismo, los índices de ajuste se encontraron dentro de lo esperado (CFI = .94; TLI = .93) con un Residuo Cuadrático Medio Estandarizado (SRMR = .075) aceptable; sin embargo, el Error de Aproximación salió sobre los parámetros sugeridos (RMSEA = .102), lo cual evidenciaría la necesidad de hacer ajustes al modelo. Frente a los resultados encontrados, se buscó identificar una reespecificación del modelo, eliminándose reactivos con cargas factoriales mínimas aceptables y con bajas correlaciones. Sin embargo, ninguno de los procedimientos brindó un resultado aceptable. Se consideraron las recomendaciones de Keith (2005), citado en Ruiz et al. (2010), quien indica: $\chi^2/df < 3$, $p > .05$; CFI (índice de ajuste comparativo) $\geq .90$; TLI (índice de Tucker-Lewis) $\geq .90$; RMSEA (error cuadrático medio de aproximación) $\leq .08$ (aceptable) y $\leq .05$ (óptimo); SRMR (raíz del residuo estandarizado medio) $\leq .08$ (aceptable) y $\leq .06$ (óptimo).

Es así que, debido a la falta de un modelo que cumpla con todos los parámetros establecidos, se decide establecer una propuesta de un nuevo modelo, con el fin de indagar acerca de otra posible estructura del instrumento. De ese

modo, se consideró oportuno realizar el análisis factorial exploratorio con el propósito de hallar un modelo que se ajuste a la población de estudio. Es por ello, que considerando lo establecido por Lloret- Segura (2014), quien sugiere que es pertinente utilizar una muestra de 200 sujetos, se decide dividir la muestra de 514 en dos submuestras elegidas aleatoriamente para desarrollar un análisis factorial exploratorio y de manera posterior el desarrollo de un análisis factorial confirmatorio.

Por lo tanto, se halló las evidencias de validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial exploratorio considerando el método de residuos mínimos y rotación oblimin con una muestra de 257 estudiantes de secundaria, considerándose pertinente realizar el análisis factorial exploratorio (Lloret- Segura. 2014). De esta manera, luego de llevar a cabo el análisis estadístico se determinó un modelo de 6 dimensiones compuesto por 19 ítems, con un KMO de .80, cargas factoriales superiores .40 y una varianza explicada del 63%, que cumplen con los estándares internacionales.

Posteriormente, con el propósito de corroborar la nueva propuesta de modelo y con el fin de analizar el ajuste del nuevo modelo surgido, se llevó a cabo un segundo análisis confirmatorio, donde se obtuvo las evidencias de validez basada en la estructura interna de la escala con una muestra de 257 estudiantes del nivel secundarios de la ciudad de Trujillo; para ello, se hizo uso del método WLSMV y rotación Oblimin. Los resultados indicaron que el modelo de 19 ítems presentó un adecuado ajuste la población de estudio, pues, se obtuvo un SMR de .046, un RMSEA de .067, CFI de 1.00 y TLI de 1.00; por lo tanto, se observaron adecuados índices de ajuste a la población de estudio (Keith, 2005), con cargas factoriales superiores al .50 (Raubenheimer, 2004). De hecho, el modelo propuesto de 6 dimensiones respeta lo planteado por el autor del instrumento, apoyándose en datos empíricos y hallando un porcentaje significativo en el que se explica la variable de estudio.

Es así que, para respaldar esta nueva propuesta, citamos a Cukier (1990), quien señala que la didactogenia desencadena en los estudiantes la manifestación de diversos síntomas como el sometimiento, la confusión, depresión; del mismo

modo Moreno (2005) manifiesta que la sintomatología de las personas que presentan dispedagogia son las cefaleas, molestias gástricas, inapetencia, ritmos cardíacos acelerados, alteración en el ciclo del sueño, hiperhidrosis, cansancio psíquico, deserción prematura, miedos, bloqueos, conductas ansiosas y poca tolerancia a la frustración; los cuales surgen a partir de la manifestación de conductas con características de un trastorno de tipo narcisista de parte de un educador.

Estos resultados se contrastan con el estudio de Abanto (2018), quien construyó la escala de dispedagogia, a través de una muestra de 384 estudiantes de secundaria de Piura, obteniendo evidencias de validez basada en la estructura interna por medio del análisis factorial exploratorio, así mismo, se obtuvo la correlación ítem test con valores superiores al .21. Del mismo modo, con la investigación de Ordoñez y Solano (2021), quienes tuvieron la finalidad de obtener evidencias de validez a través del análisis factorial confirmatorio con una muestra de 355 estudiantes de secundaria, encontrándose que el modelo original compuesto por dos factores obtuvo cargas factoriales entre .55 y 1.91 para el primer factor y entre .42 y 1.70 para el segundo factor. Sin embargo, en este estudio no reportaron los índices de bondad de ajuste; así mismo, reportándose cargas factoriales superiores a 1, los denominados casos Heywood, siendo inadecuadas por lo que deben eliminarse (Ximénez & García, 2005).

A partir de lo referido, se evidencia la ausencia de un análisis minucioso acerca del análisis factorial confirmatorio, considerándose una metodología pertinente y respetándose los altos estándares internacionales. Por lo tanto, el presente estudio brinda un aporte significativo a través de la propuesta de un modelo de 6 dimensiones acorde al modelo teórico de Dispedagogia propuesto por Abanto (2018) y sustentando en evidencia empírica, pues lo que se observa luego del análisis, es el hecho de considerar algunas subdimensiones del modelo original como dimensiones dentro del modelo propuesto, lo que significaría una reestructuración de la escala original hacia una escala que sea más breve y específica.

También, se identificó la confiabilidad de la escala a través del coeficiente Omega con una muestra de 257 estudiantes; observándose que el modelo propuesto de 6 dimensiones, obtuvieron niveles aceptables de confiabilidad. Esto implica que en la dimensión Tolerancia a la frustración, se obtuvo una confiabilidad de .65; en la dimensión Deserción, se obtuvo una confiabilidad de .76; en la dimensión Bloqueos, se obtuvo una confiabilidad de .63; en la dimensión conductas ansiosas, una confiabilidad de .61; en la dimensión Molestias Gástricas, una confiabilidad de .72; y en la dimensión Miedo, una confiabilidad de .69, respectivamente. Cabe resaltar que se utilizó el coeficiente de Omega, siendo adecuada, pues trabaja las cargas factoriales y no se ve influenciada por los números de ítems ni por el uso de variables continuas, como es el caso del coeficiente Alfa (McDonald, 1999, citado en Ventura & Caycho, 2017).

Estos resultados se contrastan con el estudio de Abanto (2018) quien a través de una muestra de 384 estudiantes obtuvo una confiabilidad de .93 a través del coeficiente alfa y Ordoñez y Solano (2021) obtuvo una confiabilidad de .94 a través del coeficiente Omega considerando una muestra de 355. Si bien es cierto, en investigaciones realizadas con anterioridad se ha evidenciado que la escala presenta índices de confiabilidad aceptables, en la presente investigación se tuvo en cuenta diversos factores para obtener un análisis preciso, ya que primero se obtuvo un modelo que cumpla con los índices de bondad de ajuste y los estándares internacionales, y posteriormente la confiabilidad.

Todo proceso de investigación presenta limitaciones, para el desarrollo de investigación se optó por trabajar con colegios que reúne un tipo de población diversa, pues dentro de estas instituciones convergen estudiantes de diversos distritos de la ciudad de Trujillo, no obstante, el trabajar con un muestro no probabilístico y la elección de la muestra por criterio, ocasiona que con los resultados no se puedan llevar a cabo generalizaciones; esta característica hace que los resultados encontrados se encuentren orientados únicamente a estudiantes de nivel secundaria de colegios del ámbito público de la ciudad de Trujillo, de instituciones previamente seleccionadas, donde la población cumpla con los criterios de inclusión antes descritos; ello debido a que no se habían llevado a cabo investigaciones de esta naturaleza dentro de esta realidad, donde se hace

necesario este tipo de investigaciones, ya que, se observa un gran porcentaje de alumnos que evidencian un nivel bajo en su rendimiento académico y en su gran mayoría se desconocen los factores que pueden estar influenciando para la obtención de estos resultados; no obstante, futuras investigaciones podrían considerar trabajar con muestras más amplias.

Así mismo, por las características del tipo de muestro empleado, en la ejecución del estudio de investigación se trabajó mayor proporción de población masculina respecto a la población femenina, por lo que futuras investigaciones podrían considerar una representación más equitativa y de ser oportuno estudiar la propiedad de invarianza.

De ese modo, se concluye que el instrumento reestructurado cuenta con adecuadas evidencias de validez y confiabilidad, teniendo en cuenta que para llegar a determinar estos hallazgos se llevó a cabo un análisis minucioso del mismo; en ese sentido, se puede también realizar inferencias válidas en cuanto a su estructura interna; por otro lado, dicha escala posibilitará medir consecuencias negativas de una mala práctica pedagógica a profesionales de la psicología que laboren dentro del ámbito educativo con un cuestionario con adecuadas evidencias de validez y confiabilidad teniendo en cuenta la realidad contextual, se logrará identificar signos y síntomas de dispedagogia, ya que muchos casos pasa desapercibida por el simple hecho que no se cuenta con un instrumento que permita su identificación y posterior intervención. Finalmente, será de vital importancia para futuras investigaciones donde pretendan desarrollar planes de intervención en estudiantes que evidencien características que describe la variable.

VI. CONCLUSIONES

- En lo que concierne al primer objetivo específico, inicialmente se desarrolló la evidencia de validez basada en la estructura interna de la escala de dispedagogia (EDIPS) haciendo uso del análisis factorial confirmatorio, donde se obtuvieron cargas factoriales superiores a 0.40; sin embargo, no se obtuvieron adecuados índices de bondad de ajuste (SRMR = .075; RMSEA = .102; CFI = .94; TLI = .93) por lo que se sugirió plantear una nueva propuesta estructural de la escala.
- En relación al primer objetivo específico se estableció la evidencia de la validez basada en la estructura interna mediante el método de análisis factorial exploratorio en donde se obtuvo un modelo de 6 dimensiones compuesto por 19 ítems; así mismo, se evidenciaron cargas factoriales superiores a .40, con un porcentaje de varianza explicada del 63%.
- Del mismo modo, se estableció la evidencia de validez basada en la estructura interna a través del método de análisis factorial confirmatorio de la escala de dispedagogia (EDISP) en estudiantes de nivel secundaria de colegios públicos de la ciudad de Trujillo, donde se evidenciaron cargas factoriales superiores a .50 y se observaron adecuados índices de ajuste {SMR = .046; RMSEA = .067; CFI = 1.00; TLI = 1.00] a la población de estudio.
- Referente al segundo objetivo específico, se determinó el grado de confiabilidad por consistencia interna haciendo uso del método de Coeficiente Omega de la escala de dispedagogia (EDISP) en estudiantes de nivel secundaria de colegios públicos de la ciudad de Trujillo, donde se obtuvo una confiabilidad que varía desde .61 hasta .76 para cada dimensión respectivamente.

VII. RECOMENDACIONES

- Se debe tener en cuenta que, aun después de la culminación del presente estudio, donde se obtuvieron resultados adecuados de confiabilidad y validez; se recomienda seguir aplicando la escala de manera presencial con diversos tipos de población a fin de continuar evidenciando la validez basada en la estructura interna de la escala de dispedagogia (EDIPS) propuesta en el presente estudio con 6 dimensiones, a fin de ratificar dicha estructura y con ello seguir enriqueciendo el campo de la investigación.
- En futuras investigaciones instrumentales interesadas en el estudio de variable, se recomienda exploren la invarianza por sexo, a fin de profundizar y reforzar el conocimiento que se tiene en el estudio de la variable.
- Respecto al uso de la escala, este instrumento puede ser usado por especialistas psicólogos del ámbito educativo, pues esta escala puede ser utilizada para identificar como las y los estudiantes perciben el tipo de enseñanza brindada por sus docentes y a la vez evidenciar como ellos reaccionan o responden al tipo de estimulación brindada por sus docentes, esto con el fin de identificar alguna consecuencia negativa en el comportamiento de un estudiante producto de alguna inadecuada práctica pedagógica.
- Con el uso de la escala se puede identificar sintomatologías y características relacionadas a la dispedagogia y a partir de ello se puede llegar a elaborar planes de intervención que permita el trabajo con estudiantes que se ven afectados por una inadecuada práctica pedagógica y al mismo tiempo capacitar a los docentes en adecuadas practicas pedagógicas a fin de brindar estrategias que les permitan un mejor desenvolvimiento dentro de las aulas de clase.
- Finalmente, se recomienda seguir realizando estudios de la variable dentro de otros contextos y aplicando otros tipos de muestro de corte probabilístico que permitan poder hacer una generalización de resultados.

REFERENCIAS

- Abanto, W. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala de Dispedagogia, 2018. *La Investigación formativa*, 1(1), 8-14. <https://repositorio.uniajc.edu.co/bitstream/handle/uniajc/1202/La%20Investigaci%c3%b3n%20Formativa%201ed%20ISBN%20978-958-8292-84-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Abanto, W. (2019). *Técnica de liberación emocional, EFT en la dispedagogia en adolescentes de la ciudad de Trujillo* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31349>
- Abanto, W., Vargas, I., Ávalos, W., & Díaz, R. (2020). Dispedagogia: una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Actitud*, 17(1), 40-49. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/270>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Revista Anales de Psicología*, 29(3). 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* [Manual de Publicaciones de la Asociación Psicológica Americana] (7ma ed.) American Psychological Association. <https://psyjournal.hse.ru/data/2021/04/15/1377269753/APA%202020%207th%20Ed.pdf>
- Brazeal, K., & Couch, B. (2017). Student Buy-In Toward Formative Assessments: The Influence of Student Factors and Importance for Course Success [Aceptación de los estudiantes hacia las Evaluaciones Formativas: la influencia de los factores de los estudiantes y la importancia para el éxito del curso]. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v18i1.1235>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2.^a Ed.)*. The Guilford Press

- Calla, M. (2018). *Percepción de la didactogenia en la matemática en el rendimiento escolar de estudiantes del quinto ciclo de educación básica regular de instituciones educativas públicas y privadas de Arequipa, 2017*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica San Pablo]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica San Pablo. <http://repositorio.ucsp.edu.pe/handle/UCSP/15675>
- Cavanagh, A., Chen, X., Bathgate, M., Frederick, J., Hanauer, D., & Graham, M. (2018). Trust, Growth Mindset, and Student Commitment to Active Learning in a College Science Course [Confianza, Mentalidad de Crecimiento y Compromiso de los estudiantes con el aprendizaje activo en un curso universitario de ciencias]. *CBE Life Science Education*, 17(1), 1-8. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-06-0107>
- Cerna, O. (2017). Levels of narcissism in educators and their effects on the tutorial function. *Revista EDUCA UMCH*, 9(1), 09-21. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_e63c81b615750317f4f5d426558d5884
- Clinton-Lisell, V. (2021). Open pedagogy: A systematic review of empirical findings [Pedagogía Abierta: una revisión sistemática de los hallazgos empíricos]. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 255-268. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1314199>
- Colegio de Psicólogos del Perú (2017). *Código de Ética y Deontología*. https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Coley-Graham, T. A. (2019). *Diseñar la educación en Matemáticas*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.iadb.org/es/mejorandovidas/redisenar-la-educacion-en-matematicas>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). Social Panorama of Latin America and the Caribbean 2022: Transforming education as a basis for sustainable development (1st edition). United Nations.

<https://repositorio.cepal.org/items/229936c4-b7e2-4c42-ade6-3ece948555f7>

Cukier, J. (1990). Patología de la didactogenia. *Revista de Psicoanálisis*, 42(1), 140-152. <http://apa.opac.ar/greenstone/collect/revapa/index/assoc/19904701/p0140.dir/REVAPA19904701p0140Cukier.pdf>

Cukier, J. (1996). Didactopatogenia: Enfermedades generadas por la mala enseñanza. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(2), 225-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625448>

Defensoría del Pueblo (2023, 23 de febrero). *Defensoría del Pueblo: Minedu debe priorizar capacitación docente, entrega de materiales, salud emocional de estudiantes, entre otros temas*. Portal Institucional de la Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-minedu-debe-priorizar-capacitacion-docente-entrega-de-materiales-salud-emocional-de-estudiantes-entre-otros-temas/>

El Comercio (8 de septiembre, 2023). Cada día se reportan 18 casos de violencia de profesores a alumnos. <https://elcomercio.pe/podcast/tenemos-que-hablar/por-que-mas-de-400-profesores-sancionados-por-abuso-sexual-siguen-en-las-aulas-podcast-snar-p-noticia/>

Elizondo, A., Rodríguez, J., & Rodríguez, I. (2018). The importance of emotion in learning: Proposals to improve student motivation. *University Pedagogy Notebook*, 15(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296>

Espinosa, M. (2017). Didactoeugenia: La buena práctica docente en la enseñanza. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 25(1), 279-289. <https://scripta.up.edu.mx/handle/20.500.12552/5690>

Etikan, I., & Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods [Muestreo y Métodos de Muestreo]. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 5(6), 215-217. <https://medcraveonline.com/BBIJ/sampling-and-sampling-methods.html>

- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). Factor analysis as a research technique in psychology. *Roles of the psychologist*, 31(1), 18-33. <https://www.psychologistpapers.com/English/1793.pdf>
- Ferrante, M.; Ferro, N.; and Fuhr, N. (2021) "Towards Meaningful Statements in IR Evaluation: Mapping Evaluation Measures to Interval Scales," in *IEEE Access*, vol. 9, pp. 136182-136216. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9552926>
- Fregoso, D., Vera, J., Duarte, K., & Peña, M. (2019). Validación y confiabilidad de una escala para medir violencia docente Sonora, México. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 73-87. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612019000200073
- Genovese, J. E. (2003). Piaget, Pedagogy, and Evolutionary Psychology [Piaget, Pedagogía y Psicología Evolutiva]. *Evolutionary psychology*, 1(1),127-137. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/147470490300100109>
- Guerin, B. (2018). O uso de métodos de pesquisa participativos e não experimentais na análise do comportamento [El uso de Métodos de Investigación participativos y no experimentales en el Análisis del Comportamiento]. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 9(2), 248-264. <https://doi.org/10.18761/PAC.2018.n2.09>
- Gutierrez, N. (2022). *La dispedagogía en la matemática y el interés vocacional de los estudiantes del CEPRUNSA ciclo quintos, Arequipa 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/3a0efa0e-6af1-4a6d-a73c-4015c3184d82>
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4^{ta} ed.). <http://187.191.86.244/rceis/registro/Methodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20SAMPLERI.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Compendio estadístico La Libertad 2022* (1era ed.). Instituto Nacional de Estadística e Informática.

<https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4133863-compendio-estadistico-la-libertad-2022>

- Jordan, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en Factor Confirmatorio. *Revista de Investigación en Psicología Social PSOCIAL*, 7(1), 66-71. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/6764>
- Kesmodel, U. (2018). Cross-sectional studies: what are they good for?. *Acta obstetricia et gynecologica Scandinavica*, 97(4), 388-393. <https://doi.org/10.1111/aogs.13331>
- Latorre, M. (2019, octubre). *Dispedagogía y Dispedagogenia*. Blog Marino Latorre. https://marinolatorre.umch.edu.pe/wpcontent/uploads/2019/10/100_DESPEDAGOG%C3%8DA-Y-DISPEDAGOGENIA.pdf
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lucas-Zambrano, A., Luque-Alcívar, K., Lucas-Zambrano, M., & Zambrano-Álava, A. (2020). El maltrato emocional en el rendimiento académico de los educandos. *Domino de las Ciencias*, 6(3), 967-983. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539751>
- Malkewitz, C.; Shwall, P.; Meesters, C.; Hardt, J. (2023). Estimating reliability: A comparison of Cronbach's α , McDonald's ω_t and the greatest lower bound. *El Sevier*. 7(1), 2590-2911. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S259029112200122X>
- Matusov, E. (2021). The relationship between education and learning and its consequences for dialogic pedagogy [La relación entre educación y aprendizaje y sus consecuencias para la pedagogía dialógica]. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 9(21), 1-9. <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/425>

- McAuley, C. (2018) "Krishnamurti and Education: Application of Liberation," *Journal of Conscious Evolution*: Iss. 5(3), 1-15.
<https://digitalcommons.ciis.edu/cejournal/vol5/iss5/3/>
- Ministerio de Educación (2019, 27 de septiembre). *MINEDU: 27 niños peruanos son víctimas de violencia escolar a diario*. Panamericana.
<https://panamericana.pe/nacionales/275707-minedu-27-ninos-peruanos-victimas-violencia-escolar>
- Ministerio de Educación (2023). *Evaluación Muestral de Estudiantes 2022: Resultados de la evaluación nacional de logros de aprendizaje*. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-em-2022/>
- Ministerio de Educación (2023). *Números de casos reportados en el Síseve a nivel nacional*. Plataforma SíseVe contra la Violencia Escolar.
<http://www.siseve.pe/web/app/index>
- Mishra, S. B., & Alok, S. (2022). *Handbook of research methodology* [Manual de Metodología de la Investigación] (1era ed.). Educreation Publishing.
<http://74.208.36.141:8080/jspui/bitstream/123456789/1319/1/BookResearchMethodology.pdf>
- Moreno, F. (2005). La Dispedagogenia. *Revista de Ciències de l'Educació*, 24(3) 55-68.
https://www.researchgate.net/profile/Alex-Pavie-Nova/publication/242386481_La_Desintegracion_de_los_Discursos_Culturales_el_Caso_de_la_Lengua_Mapuche/links/568bad8008ae051f9afc57af/La-Desintegracion-de-los-Discursos-Culturales-el-Caso-de-la-Lengua-Mapuche.pdf#page=55
- Moreno, F. (2006). *Dispedagogénia*. Universitat Rovira i Virgili: Departament de Pedagogia. <https://www.pedagogia.urv.cat/ca>
- Ordoñez, S., & Solano, S. (2021). *Análisis psicométrico de la escala de Dispedagogenia en estudiantes de colegios de la Región Piura – 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/59275>

- Organización de las Naciones Unidas (2014, 15 de mayo). *La UNESCO advierte de la falta de educadores capacitados*. Portal Institucional de la ONU. <https://news.un.org/es/story/2014/05/1301521>
- Organización de las Naciones Unidas (2022). *Los niveles de aprendizaje alarmantemente bajos urgen transformar la educación*. Portal Institucional de la ONU. <https://news.un.org/es/story/2022/09/1514561>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Que hace la UNESCO en materia de educación de desigualdad de género*. Portal Institucional de la UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero/accion>
- Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009
- Pacheco, G. (2015). *El maltrato psicológico y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de tercero y cuarto año de educación básica de la Unidad Educativa "3 de Julio" del Cantón El Carmen, provincia de Manabí, período 2014-2015* [Tesis de Pregrado, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí]. Repositorio Institucional de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. <https://repositorio.uleam.edu.ec/handle/123456789/376>
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education right to education in the modern world* [Comprender es inventar: El futuro de la educación El derecho a la educación en el mundo moderno] (5ta ed.). Editorial TEIDE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000006133_spa
- Rahi, S. (2017) Research Design and Methods: A Systematic Review of Research Paradigms, Sampling Issues and Instruments Development. *Int J Econ Manag Sci* 6: 403. <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/e1a07a961a572ce70f7d5845cb423ac8f0be.pdf>

- Raubenheimer. (2004). An item selection procedure to maximise scale reliability and validity. *Journal of Industrial Psychology*, 30(4), 59-64. <https://sajip.co.za/index.php/sajip/article/view/168>
- Ravinder, E., & Saraswathi, A. (2020). Literature Review Of Cronbach Alpha Coefficient (A) and Mcdonald's Omega Coefficient (Ω) [Revisión de la literatura del Coeficiente Alfa de Cronbach (A) y el Coeficiente Omega de McDonald's (Ω)]. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(6), 2943-2949. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4443362
- Richard, C., Garcia-Moreno, K., & Gutarra-Mendez, J. (2018). Factores socio-educativos asociados a la percepción del maltrato físico y psicológico de escolares de nivel secundario en la serranía peruana. *Revista Cubana de Pediatría*, 90(2), 227-237. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00347531201800020004&lng=es&tlng=es
- Ríos, M., Osornio, L., Sánchez, A., & Ramírez, L. (2015). Propiedades Psicométricas del inventario de Maltrato Académico en la Relación Docente-Alumno (IMARDA). *Alternativas en psicología*, 1(1), 135-146. <https://www.alternativas.me/numeros/24-numero-35-agosto-2016-enero-2017/129-propiedades-psicometricas-del-inventario-de-maltrato-academico-en-la-relacion-docente-alumno-imarda>
- Rivero, J. A. (2008). Ciencia, Conocimiento y Didactogenia en la Enseñanza. *Fides et Ratio*, 2(2), 29-35. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v2n2/v2n2a05.pdf>
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441004.pdf>
- Shah, R. K., & Campus, S. (2021). Conceptualizing and defining pedagogy. *Journal of Research & Method in Education IOSR-JRME*, 11(1), 6-29. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2167977>
- Stern, M., Bilgen, I., & Dillman, D. (2014). The State of Survey Methodology: Challenges, dilemmas, and new frontiers in the era of the tailored design.

Field methods, 26(3), 284-301.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1525822X13519561>

Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, T., Menthe, J., Hoffmann, T., Nehring, A., & Abels, S. (2020). Thinking Inclusive Science Education from two perspectives: Inclusive Pedagogy and Science. *Research in Subject-matter Teaching and Learning RISTAL*, 3(1), 30-45.
<https://sciendo.com/article/10.23770/rt1831>

Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management IJARM*, 5(2), 18-27.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3205035

Valle-Barbosa, M., Muñoz, A., Robles-Bañuelos, R., Vega, M., Flores-Villavicencio, M., & González-Pérez, G. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(2), 43-58. <https://doi.org/10.35362/rie7923180>

Ventura-León, JL, & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15 (1), 625-627.

Vicerrectorado de Investigación (2022). Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/09/RCUN%C2%B0470-2022-UCV-Aprueba-actualizacion-del-Codigo-de-Etica-en-Investigacion-V01.pdf>

Ximénez, C.; García, A. (2005). Comparación de los métodos de estimación de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados no ponderados en el análisis factorial confirmatorio mediante simulación Monte Carlo. *Psicothema*, 17 (3), 528-535. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717327.pdf>

Yaddanapudi, S., & Yaddanapudi, L. (2019). How to design a questionnaire. *Indian Journal of Anaesthesia*, 63(5), 335.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6530282/>

Yagyaeva, E., & Zokirov, A. (2019). The Role of a Teacher in Teaching-Learning Process. *Scientific Bulletin of Namangan State University*, 1(3), 276-278.
<https://core.ac.uk/download/pdf/285998524.pdf>

Anexo 2: Instrumento de Recolección de datos

AUTOR: Dr. Walter Iván Abanto Vélez

AÑO: 2018

ESCALA DE DISPEDAGOGÍA

CUESTIONARIO

Edad:

Grado:

Fecha de Aplicación:

Instrucciones: Lea atentamente cada pregunta y marque con una X en los casilleros de la derecha la respuesta que crea conveniente según su experiencia vivida.

S= Siempre

CS= Casi Siempre

CN= Casi Nunca

N= Nunca

N°	ÍTEMS	S	CS	CN	N
1.1	Me duele la cabeza con solo ver todo lo que me dejó de tarea el profesor/a.				
2.1	Me duele la cabeza después de estudiar toda la información que dejó el profesor /a.				
3.1	Me duele la cabeza por la manera cómo enseña el profesor/a porque no entiendo nada y eso me preocupa.				
4.1	El profesor/a o profesora tiene una manera de hablarme, que me avergüenza y me empieza a doler el estómago.				
5.1	Con solo recordar que tengo que ir a clase y ver al profesor/a empiezo a sentir molestias estomacales.				
6.1	Cuando el profesor/a me llama la atención, se me afloja el estómago.				
7.1	Bajo de peso en época de clases.				
8.1	Por tanta tensión y/o preocupación que siento cuando tengo tareas escolares se me va el apetito.				
9.1	En época de exámenes se me va el apetito por tanta preocupación.				
10.1	Mi corazón late muy rápido cuando en clase el profesor/a se dirige a mí para hacerme algunas preguntas				
11.1	Siento que me falta el aire cuando estoy dando algún examen y el profesor/a me mira mucho.				

12.1	El profesor/a me trata de una manera tan fea que mi corazón late muy rápido				
13.1	Desde que el profesor/a empezó a enseñarme tengo problemas para conciliar el sueño por tanta preocupación.				
14.1	Me levanto con sensación de cansancio para ir al colegio.				
15.1	El profesor/a me trata de una manera tan grotesca que hasta lo sueño.				
16.1	Me sudan las manos cuando el profesor/a me hace leer en público.				
17.1	Cuando el profesor/a se dirige a mí para hacerme alguna pregunta, empiezo a sudar.				
18.1	Desde que empezó a enseñarme el profesor/a sudo más de lo normal durante su clase.				
19.2	El profesor/a hace sus clases muy difíciles haciendo que me agote mucho.				
20.2	A pesar que pongo de mí parte, la manera como me enseña el profesor/a hace que me agote rápido.				
21.2	A pesar que le pongo ganas para escuchar las clases del profesor/a, termino muy cansado mentalmente que solo quiero ir a casa.				
22.2	Me escapo del aula cuando me toca un curso donde el profesor/a siempre que toma de punto y me hace sentir mal.				
23.2	Evito ir a clase para que el profesor/a no me haga sentir mal.				
24.2	Busco excusas para no ir a clases debido a que el profesor/a me molesta.				
25.2	Siento miedo cuando el profesor/a me enseña ciertas materias porque veo que no tiene paciencia.				
26.2	Siento miedo cuando el profesor/a se dirige a mí porque pareciera que está gritando.				
27.2	Siento miedo cuando el profesor/a me enseña algunas materias porque me hace sentir que no se nada.				
28.2	Cuando estoy rindiendo examen la actitud del profesor/a hace que me olvide lo que estudié.				
29.2	El profesor/a tiene una manera de tomar evaluaciones que con solo mirarme me bloqueo.				
30.2	La manera como me hace las preguntas el profesor/a hace que me olvide de lo tengo que decir.				

31.1	El profesor/a me pone tan ansioso que me muerdo las uñas en clase				
32.2	El profesor/a me pone tan ansioso que siento que mis manos sudan.				
33.2	El profesor/a me pone tan ansioso que muerdo el lápiz o lapicero a la hora de clase.				
34.2	Me desespero y pierdo el control cuando las tareas escolares no me salen bien.				
35.2	Me doy por vencido rápidamente cuando no puedo realizar una tarea dejada por mi profesor /a.				
36.2	Tengo unas ganas de llorar cuando no puedo hacer mis tareas dejadas por mi profesor/a.				
TOTAL					

Anexo 3: Instrumento de Recolección de datos (Adaptado)

AUTOR ORIGINAL: Dr. Walter Iván Abanto Vélez

AÑO: 2018

ADAPTADO POR: Barrios Medina Nayeli; Moyano Suárez Ethel Alexandra

AÑO: 2023

ESCALA DE DISPEDAGOGÍA CUESTIONARIO

Edad:

Grado:

Fecha de Aplicación:

Instrucciones: Lea atentamente cada pregunta y marque con una X en los casilleros de la derecha la respuesta que crea conveniente según su experiencia vivida.

S= Siempre

CS= Casi Siempre

CN= Casi Nunca

N= Nunca

N°	ÍTEMS	S	CS	CN	N
1.1	El profesor/a o profesora tiene una manera de hablarme, que me avergüenza y me empieza a doler el estómago.				
1.2	Con solo recordar que tengo que ir a clase y ver al profesor/a empiezo a sentir molestias estomacales.				
1.3	Cuando el profesor/a me llama la atención, se me afloja el estómago.				
1.4	El profesor/a me trata de una manera tan fea que mi corazón late muy rápido				
1.5	Me escapo del aula cuando me toca un curso donde el profesor/a siempre que toma de punto y me hace sentir mal.				
1.6	Evito ir a clase para que el profesor/a no me haga sentir mal.				
1.7	Busco excusas para no ir a clases debido a que el profesor/a me molesta.				
1.8	Siento miedo cuando el profesor/a me enseña ciertas materias porque veo que no tiene paciencia.				
1.9	Siento miedo cuando el profesor/a se dirige a mí porque pareciera que está gritando.				

1.10	Siento miedo cuando el profesor/a me enseña algunas materias porque me hace sentir que no se nada.				
1.11	Cuando estoy rindiendo examen la actitud del profesor/a hace que me olvide lo que estudié.				
1.12	El profesor/a tiene una manera de tomar evaluaciones que con solo mirarme me bloqueo.				
1.13	La manera como me hace las preguntas el profesor/a hace que me olvide de lo tengo que decir.				
1.14	El profesor/a me pone tan ansioso que me muerdo las uñas en clase				
1.15	El profesor/a me pone tan ansioso que siento que mis manos sudan.				
1.16	El profesor/a me pone tan ansioso que muerdo el lápiz o lapicero a la hora de clase.				
1.17	Me desespero y pierdo el control cuando las tareas escolares no me salen bien.				
1.18	Me doy por vencido rápidamente cuando no puedo realizar una tarea dejada por mi profesor /a.				
1.19	Tengo unas ganas de llorar cuando no puedo hacer mis tareas dejadas por mi profesor/a.				
TOTAL					

Anexo 4: Carta de Solicitud de Permiso de Instrumento

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Trujillo, 21 de junio del 2023

CARTA.-

Dr. Walter Iván Abanto Vélez

Asunto: Solicitud de permiso para utilización de la Escala de Dispedagogia

Presente. –

Estimado Dr. Abanto por el medio del presente nos dirigimos a usted, expresándole nuestros más cálidos y cordiales saludos personales.

Que, siendo conocedores de su profesionalismo y dedicación en su formación como psicólogo, solicitamos la autorización para la utilización del instrumento de su autoría denominado "Escala de Dispedagogia" el cual será utilizado para nuestra investigación titulada "Evidencias psicométricas de la Escala de Dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de la ciudad de Trujillo" dicha investigación servirá como aporte para futuras investigaciones, además, nos servirá para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología.

Agradecemos de antemano su atención y consideración a nuestra solicitud, quedando a sus órdenes.

Atentamente



Ethel Alexandra Moyano Suárez
Universidad César Vallejo
Sede: Trujillo
Cod. 7001245789



Nayeli Barrios Medina
Universidad César Vallejo
Sede: Trujillo
Cod. 7001218809

Anexo 5: Respuesta De Autorización Para Uso De Instrumento

The screenshot shows a Gmail interface with the following details:

- Subject:** SOLICITUD DE PERMISO PARA LA UTILIZACIÓN DE INSTRUMENTO (Externo)
- From:** ETHEL ALEXANDRA MOYANO SUAREZ <emoyanos@ucvvirtual.edu.pe> (mié, 21 jun, 21:37)
- To:** para wabanto
- Body:**

Estimado Dr. mediante la presente le remito la carta de permiso para la autorización del uso de la Escala de Dispedagogia.

 - Espero su más pronta respuesta.
 - Saludos cordiales.
- Attachment:** Un archivo adjunto • Analizado por Gmail (CARTA DE SOLICI...)
- Reply:** WALTER IVAN ABANTO VELEZ (para mi) (9:34, hace 13 horas)
- Reply Body:**

Reciba un cordial saludo, por la presente AUTORIZO el uso y validación del instrumento.

Atte.

The interface also shows a sidebar with folders like 'Recibidos' (1,259) and 'Trabajos Finales Ucv', and a Windows taskbar at the bottom with the date 22/06/2023 and time 23:26.

Anexo 6:

Ficha de datos

Fecha de aplicación:.....

Edad:.....

Género: () Masculino () Femenino

Lugar de nacimiento:.....

Nacionalidad:.....

Grado:.....

Sección:.....

Actualmente vive con:

Anexo 7: Consentimiento Informado

Estimado(a) padre de familia:

Somos estudiantes del XI de la facultad de Psicología de la Universidad César Vallejo, la cual estamos realizando una investigación la cual tiene como propósito determinar las propiedades psicométricas de la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de Trujillo. La participación de su menor hijo es muy importante y será de mucha utilidad si acepta.

Brindaremos a su hijo(a) un cuestionario el cual tiene como duración de 15 a 20 minutos en el cual deberá marcar si es que ha presentado dichas afirmaciones.

Es importante recalcar que NO EXISTEN RIESGOS POTENCIALES de su privacidad o confidencialidad porque las respuestas serán totalmente anónimas. La participación de su menor permitirá sugerir mejoras en las estrategias didácticas de la educación. Los resultados serán publicados como investigaciones que no harán mención directa a los participantes o a la institución.

Si tuviera alguna consulta, puede contactarse al correo emoyanos@ucvvirtual.edu.pe.

Yo....., "He leído la información brindada líneas arriba y estoy de acuerdo en que mi menor hijo pueda participar en forma en la investigación".

(Si acepta que su menor participe, marca el recuadro "Acepto")

ACEPTO

FIRMA DEL PADRE

Anexo 8: Asentimiento Informado

Estimado(a) participante:

Esta investigación tiene como propósito determinar las propiedades psicométricas de la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de Trujillo. Su participación es muy importante y será de mucha utilidad si acepta.

Si accede, deberá completar DE FORMA ANÓNIMA, un cuestionario el cual tiene como duración. aproximadamente entre 15 a 20 minutos.

Es importante recalcar que NO EXISTEN RIESGOS POTENCIALES de su privacidad o confidencialidad porque las respuestas serán totalmente anónimas. Su participación honesta permitirá sugerir mejoras en las estrategias didácticas de la educación. Los resultados serán publicados como investigaciones que no harán mención directa a los participantes o a la institución.

Si tuviera alguna consulta, puede contactarse al correo emoyanos@ucvvirtual.edu.pe.

Yo..... de años,
"He leído la información brindada líneas arriba y estoy de acuerdo en participar en forma voluntaria en la investigación".

(Si acepta participar, marca el recuadro "Acepto")

ACEPTO

Firma del estudiante

Anexo 9:

Tabla 7: Estadísticos descriptivos de la escala de dispedagogia en estudiantes de nivel secundaria de la ciudad de Trujillo.

Ítems	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis
Item01	2.53	0.866	0.0600	-0.6639
Item02	2.43	0.868	0.1369	-0.6319
Item03	2.48	0.963	-0.0069	-0.9509
Item04	1.78	0.897	0.9687	0.0783
Item05	1.67	0.844	1.2178	0.8887
Item06	1.49	0.802	1.5868	1.6777
Item07	2.07	0.986	0.4432	-0.9337
Item08	2.20	0.987	0.3501	-0.9203
Item09	2.15	0.966	0.5047	-0.6782
Item10	2.79	0.969	-0.3512	-0.8477
Item11	2.17	1.009	0.3811	-0.9726
Item12	1.57	0.808	1.4185	1.4367
Item13	1.77	0.882	1.0433	0.3809
Item14	2.91	1.006	-0.5079	-0.8583
Item15	1.44	0.800	1.9599	3.1744
Item16	2.17	1.010	0.4155	-0.9274
Item17	2.18	0.995	0.3328	-0.9777
Item18	1.57	0.774	1.2521	0.9587
Item19	2.18	0.872	0.4199	-0.4385
Item20	2.21	0.914	0.3908	-0.6169
Item21	2.68	1.016	-0.1932	-1.0776
Item22	1.49	0.821	1.7038	2.3059
Item23	1.44	0.795	1.8624	2.7210
Item24	1.40	0.761	1.9668	3.1838
Item25	1.82	0.896	0.8157	-0.2630
Item26	1.96	0.960	0.6551	-0.6029
Item27	1.92	0.916	0.6521	-0.5396
Item28	1.90	0.913	0.7720	-0.2386
Item29	1.88	0.916	0.6997	-0.5157
Item30	2.05	0.912	0.4219	-0.7538
Item31	1.86	1.011	0.8280	-0.5785
Item32	1.74	0.903	0.9411	-0.1676
Item33	1.88	0.947	0.7047	-0.6173
Item34	2.35	0.987	0.1734	-0.9925
Item35	2.23	0.964	0.2599	-0.9306
Item36	1.85	1.017	0.8776	-0.4886



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, AZABACHE ALVARADO KARLA ADRIANA, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "Evidencias psicométricas de la escala de dispedagogia en estudiantes del nivel secundaria de la ciudad de Trujillo", cuyos autores son BARRIOS MEDINA NAYELI, MOYANO SUAREZ ETHEL ALEXANDRA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 12.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

TRUJILLO, 08 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
AZABACHE ALVARADO KARLA ADRIANA DNI: 40867820 ORCID: 0000-0003-3567-4606	Firmado electrónicamente por: KAZABACHEA el 25- 01-2024 18:23:02

Código documento Trilce: TRI - 0726625