



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN
DE LA EDUCACIÓN

Conducta disruptiva y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primario de
la Institución Educativa N° 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres,
2020

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Br. Santa Margarita Santiago Salinas (ORCID: 0000-0002-6695-622X)

ASESOR:

Dr. Segundo Sigifredo Pérez Saavedra (ORCID: 0000-0002-2366-6724)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

Lima – Perú

2020

Dedicatoria

A Dios por brindarme la fortaleza de culminar mis estudios. A mi madre, a mis hermanos, a mis sobrinas y a mi amado esposo, por su invaluable apoyo y comprensión, han sido mi mayor motivación para nunca rendirme y continuar estudiando.

Agradecimiento

A mi asesor, Dr. Segundo Sigifredo Pérez Saavedra, por sus consejos y apoyo durante este proceso.

A la universidad, por brindarnos la oportunidad de continuar y mejorar nuestra carrera profesional.

A los docentes de la maestría por su dedicación, conocimientos, experiencia y ejemplo de fortaleza e integridad que me han brindado en el logro de este objetivo profesional.

Página del Jurado

Declaratoria de autenticidad

Yo, Santa Margarita Santiago Salinas, estudiante de la Escuela de Posgrado, del programa Académico de Maestría en Administración de la Educación, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; presento mi trabajo académico titulado: “Conducta disruptiva y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres, 2020”, en 59 folios para la obtención del grado académico de Maestro(a) en Administración de la Educación, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 7 de Agosto de 2020



Santa Margarita Santiago Salinas

D.N.I: 32300228

Índice

| | |
|---|------|
| Carátula..... | i |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento..... | iii |
| Presentación..... | iv |
| Declaratoria de autenticidad | v |
| Índice..... | vi |
| Índice de tablas | vii |
| Índice de figuras | viii |
| Resumen..... | ix |
| Abstract | x |
| I. Introducción..... | 1 |
| 2.1. Tipo y diseño de investigación | 15 |
| 2.2 Operacionalización | 16 |
| 2.3. Población, muestra y muestreo..... | 18 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad. | 18 |
| 2.5. Procedimiento de recolección de datos..... | 21 |
| 2.6. Método de análisis de datos..... | 22 |
| III. Resultados..... | 23 |
| IV.Discusión..... | 28 |
| VI. Recomendaciones | 33 |
| Referencias | 34 |
| ANEXOS..... | 39 |
| Anexo 1: Instrumento 1 Encuesta sobre conductas disruptivas. | 40 |
| Anexo 2: Instrumento 2 Encuesta sobre aprendizaje significativo | 41 |
| Anexo 3: Matriz de Consistencia | 42 |
| Anexo 4: Validación de los instrumentos..... | 44 |
| Anexo 5: Pantallazo del Turnitin | 48 |
| Anexo 6: Acta de Aprobación de Originalidad de trabajo Académico | 49 |
| Anexo 7: Dictamen Final para sustentación | 50 |

Índice de tablas

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabla 1: | Operacionalización de la variable | 17 |
| Tabla 2: | Operacionalización de la variable aprendizaje significativo | 17 |
| Tabla 3: | Ficha técnica del instrumento para medir la variable Conducta Disruptiva | 19 |
| Tabla 4: | Ficha técnica del instrumento para medir la variable Aprendizaje Significativo | 19 |
| Tabla 5: | Validación de contenido por juicio de expertos del instrumento de conductas disruptiva | 20 |
| Tabla 6: | Validación de contenido por juicio de expertos del instrumento de aprendizaje significativo | 20 |
| Tabla 7: | Resumen del procesamiento de los casos variable: Conductas disruptivas | 20 |
| Tabla 8: | Estadísticos de fiabilidad de Conductas disruptivas | 21 |
| Tabla 9: | Resumen del procesamiento de los casos variable: Aprendizaje significativo | 21 |
| Tabla 10: | Estadísticos de fiabilidad Aprendizaje significativo | 21 |
| Tabla 11: | Rangos de confiabilidad | 21 |
| Tabla 12: | Conductas disruptivas | 23 |
| Tabla 13: | Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable conductas disruptivas | 24 |
| Tabla 14: | Aprendizaje significativo | 25 |
| Tabla 15: | Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable conductas disruptivas | 26 |
| Tabla 16: | Relación de la muestra no paramétrica, según Rho Spearman | 27 |

Índice de figuras

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 1: | Niveles reportados de conductas disruptivas | 23 |
| Figura 2: | Niveles reportados de déficit de atención | 24 |
| Figura 3: | Niveles reportados de aprendizaje significativo | 25 |
| Figura 4: | Niveles de aprendizaje significativo | 26 |

Resumen

Las conductas disruptivas en aula inciden en el normal desarrollo de los procesos de enseñanza, debido a que resultan de la interacción entre el reflejo de conducta en el hogar, el contexto social sus compañeros de escuela, deben ser consideradas para la inclusión y el planeamiento de las sesiones de aprendizaje. Por tal motivo, la investigación tiene por finalidad conocer la interrelación del comportamiento disruptivo y el aprendizaje significativo. La identificación de dichas conductas, como su presencia modifica el desarrollo de la clase, permite tener un contexto situacional de los estudiantes de nivel primario de la Institución educativa N° 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres. Es un estudio de diseño no experimental y correlacional, de corte transversal, la población analizada se encuentra constituida por un total de 73 docentes de estudiantes de primaria. A los que se le asignó un cuestionario con escala de Likert de 5 niveles, en conformidad con las dimensiones conductas disruptivas y aprendizaje significativo e indicadores operacionalizados para su identificación. Los valores obtenidos fueron analizados mediante el uso del programa estadístico SPSS versión 22, los que son presentado en tablas de frecuencias y figuras donde se detallan los porcentajes de respuesta en cada pregunta según la variable analizada. Se encontró un nivel de correlación negativa leve entre los comportamientos disruptivos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel primario con un valor de sig. bilateral= 0,001 < 0,01; Rho= -0,387. Pese a que en líneas el aprendizaje significativo es en promedio moderado a alto, se recomienda la realización de programa de comunicación asertiva con el objetivo mejorar el manejo de las conductas disruptivas para un óptimo desarrollo de la sesión de aprendizaje, en especial por la correlación negativa del aprendizaje de proposiciones con tales conductas.

Palabras clave: aprendizaje significativo, conductas disruptivas, conducta antisocial, conducta agresiva, estudiantes, déficit de atención

Abstract

Disruptive classroom behaviors affect the normal development of teaching processes, since they result from the interaction between the reflection of behavior at home, the social context and relationship with his schoolmates, should be considered for the inclusion and planning of learning sessions. For this reason, the research aims to know the interrelation of disruptive behavior and meaningful learning. The identification of these behaviors, and how their presence modifies the development of the class, allows to have a situational context of the primary level students of the educational institution No. 3024 "José Antonio Encinas" San Martín de Porres. It is a study of non-experimental and correlational design, of cross section, the analyzed population is made up of a total of 73 teachers of primary school students. To which a 5-level Likert scale questionnaire was assigned, in accordance with the dimensions of disruptive behavior and significant learning and operationalized indicators for their identification. The obtained values were analyzed using the SPSS version 22 statistical program, which are presented in frequency tables and figures detailing the response percentages for each question according to the variable analyzed. A slight negative correlation level between disruptive behaviors and significant learning was found in primary level students with a value of sig. bilateral = 0.001 <0.01; Rho = -0.387. Although significant learning is moderate to high on average, it is recommended that an assertive communication program be carried out with the aim of improving the management of disruptive behaviors for optimal development of the learning session, especially due to the negative correlation. of learning propositions with such behaviors.

Keywords: significant learning, disruptive behaviors, antisocial behavior, aggressive behavior, students, attention deficit

I. Introducción

En el último tiempo ha crecido una especial motivación hacia el desenvolvimiento de una formación educativa más inclusiva, debida a las diversas características que presentan los estudiantes que forman parte de las distintas organizaciones que brindan educación en los distintos grados de formación.

Los problemas de comportamiento en el aula son resultado de la interacción entre el reflejo de conducta en el hogar, influencia del entorno y de sus compañeros de la escuela. En este sentido, las conductas disruptivas deben ser consideradas para la inclusión y el desenvolvimiento de procesos de enseñanza – aprendizaje significativo. Este tipo de comportamiento o conducta en clase, termina produciendo, modificando negativamente la continuidad de la sesión de enseñanza, tanto desde la perspectiva de clima del aula, como en los procesos de socialización. Según Nájera (2006), una disrupción de la relación entre estudiantes y con el docente provocará un impacto en el desarrollo, integración y e interrelación en el aula, que impide un aprendizaje significativo.

Los factores antes mencionados son visibles a través del impacto que presenta en el proceso de aprendizaje, presentándose un retraso del mismo, ya que el docente debe tomar más tiempo para la corrección, además se debilita progresivamente el ambiente de la clase y las interacciones entre el docente y los estudiantes. Tales conductas se presentan de distintas formas en un aula, desde llegar tarde, no respetar las normas, realizar ruidos molestos, solicitar el baño de forma recurrente, e incluso responder al docente, es finalmente una manifestación de las vivencias en el hogar, la existencia de familia disfuncionales, o problemas familiares, la falta de normas en casa, pues el estudiante manifiesta una distorsión en el transcurso de la sesión de aprendizaje, Jurado de los Santos y Justiniano (2015).

Por ello, es importante la correcta administración del comportamiento del alumnado, y la identificación de los comportamientos. Entre ellos la pérdida de tiempo en las lecciones de aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los profesores, supervisar y aplicar correcciones de las conductas, el limitado rendimiento y fracaso escolar, son parte de los fenómenos que se desarrollan y generan un cambio en las expectativas, e incluso en la respuesta de docentes y alumnos De los Santos et al. (2020).

Se ha observado que, las actitudes o comportamientos negativos, pueden resultar en un rechazo del docente a implementar nuevas formas de abordaje del proceso de enseñanza. Debido a ello, un absentismo continuo puede provocar incluso, la insatisfacción profesional o llegar a abandonar de forma prematura su profesión. Es además importante considerar el entorno familiar de los niños que presentan conductas disruptivas, ya que es el núcleo inicial de su interacción social. Luego, será el entorno escolar y la relación con sus pares, en este sistema afrontará un contexto de normas y reglamentos de la sociedad.

El efecto de la interacción con el entorno puede resultar tanto positivo como negativo, dependerá de su capacidad para responder y resolver un problema. Es así que cobra relevancia el estilo de crianza familiar en el desarrollo de la cognición, y competencia social entre estudiantes, ya que la dinámica familiar les brinda distintos estilos para la solución de problemas. Por lo que los procesos cognitivos-conductuales son reflejo de la comunicación entre los familiares en el hogar Ison (2004).

Por tal motivo, la presente investigación tiene por finalidad conocer la interrelación del comportamiento disruptivo en el aprendizaje significativo, en un entorno nuevo como lo es la enseñanza a distancia. La identificación de dichas conductas y como esto puede modificar el desarrollo de la cátedra, permite tener un contexto situacional de los escolares de primaria de la I.E. N° 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres (SMP).

En el entorno observado, las interrupciones del comportamiento de los estudiantes de educación primaria generan situaciones inquietantes. Ello debido a la constante muestra de actitudes negativas ante sus pares, en el transcurso y desarrollo de la clase. Tales comportamientos comprenden agresiones verbales (insultan tratando de humillarlos), físicas (empujan, patean, golpean con la punta del lápiz, etc.). Asimismo, se muestran intolerantes con sus compañeros, se levantan y desplazan de sus asientos hacia otras áreas del salón, mientras se desarrolla la clase, lo que perjudica la realización de trabajo en equipo.

En lugar de una participación activa durante la sesión, anteponen el jugar que prestar atención a las indicaciones en clase. Además, perturban a sus a sus compañeros lanzándoles con objetos compactos, como lápices de colores, borradores, regla y otros, destruyen sus materiales educativos, presentan las actividades inconclusas, en algunos casos, no desarrollan las actividades. Todo ello resulta en una falta hacia las normas de convivencia

establecidas en pleno, y que produce un detrimento del clima del aula y el aprendizaje significativo.

Igualmente, se observa la desatención de los progenitores en lo referente al desarrollo académico y personal de sus hijos, así como una falta de incentivo hacia el desarrollo de valores. Existe, una carencia de apoyo moral y afectivo cuando lo necesitan, un abandono en la supervisión del uso y manejo de las redes sociales y programas televisivos que influyen en su formación integral. Frente a la situación señalada se puede proporcionar condiciones favorables para una adecuada convivencia entre estudiantes, con el objetivo de alcanzar la aprobación integral académica – conductual. Más aún, aprovechar las etapas de formación de valores y personalidad, como es la niñez y parte de la pubertad, a fin de que se conviertan en ciudadanos fructíferos, con una correcta socialización respetando y valorando la opinión de los demás.

En el contexto de la realidad problemática que presentan muchas instituciones educativas, la identificación, manejo y desarrollo de estrategias para las conductas disruptivas en los diversos grados escolares ha sido analizado en diversas áreas tanto de pedagogía como psicología. En relación a ello, estudios similares a nivel internacional se han observado en España, donde Ovalles Rincón (2017), en relación a los estilos educativos en el hogar y conductas disruptivas en el adolescente, y que soluciones a nivel formativo se pueden obtener en relación a esa problemática. El objetivo central fue señalar la correspondencia presente entre los estilos de vida educativos en las familias con las disrupciones de comportamiento de los adolescentes en salones de clase.

Por último, el estudio concluyó que las disrupciones del comportamiento prevalentes resultan en la interrupción de las clases y el no cumplir con las instrucciones del docente en el desarrollo de actividades; mientras que entre las conductas violentas más comunes se encuentran los improperios y ofensas a compañeros, así como las confrontaciones físicas hacia docentes y pares. Es así que se confirma la teoría de que la presencia de conductas negativas, como agresivas, de déficit de atención, antisociales, terminan por influir sobre el clima del aula y al interrumpirse le desarrollo normal de las actividades planificadas en la sesión de aprendizaje, este se dificulta impidiendo obtención de las metas establecidas en el planeamiento de las sesiones.

Al analizar la interrupción de la conducta y su impacto sobre el actuación tanto social como emocional de escolares de segundo año del I.E Abdón Calderón entre el año 2017 y 2018, Pacheco y Cristina (2018), señalan que, en los estudiantes cuyo índice de desobediencia es alto, imposibilitan la captación correcta de instrucciones, además de afectar el correcto desarrollo de la sesión y su interacción social con sus compañeros y docentes. Lo mismo fue observado por Buitrago y Herrera (2015), en su investigación sobre la interrelación entre el intelecto emocional de los docentes y el manejo de la interrupción conductual en las lecciones.

La expansión de la comprensión emocional incide en la terapéutica de la interrupción conductual de los estudiantes. Se observó que, existe la probabilidad de que la impresión y comprensión emotiva se interrelaciona en el manejo de la alteración, además que las interrupciones del comportamiento afectan el sentido del contexto donde se desarrolla la sesión de clase. Gran parte de las investigaciones internacionales encuentran en común la existencia de patrones emocionales y psicoafectivos en las familias de niños con estas conductas. Por lo que recomiendan una adecuada identificación, para evitar la alteración de las sesiones de aprendizaje, que puedan resultar en una dificultad en la adquisición de competencias blandas y fracaso académico.

Sobre la relación de la interrupción de la conducta y el aprendizaje significativo en escolares de nivel primario, Ocaña (2017) analizó esta problemática en la IEP Nuestra Señora de la Merced en Huacho, 2015. En una metodología de tipo no experimental transversal y correlacional, en donde incluyeron 125 escolares, a los que se les asignó un cuestionario sobre indicadores de comportamientos disruptivos y aprendizaje significativo. Se encontró una relación significativamente inversa de interrupciones de la conducta y el aprendizaje significativo en el desempeño de sus competencias comunicacionales a través de la evaluación estadística por Rho de Spearman.

Se reportó además que, 22 % de los niños de dicha institución presentan déficit de atención, 18% impedimento en el aprendizaje, 16% juguetea en clases 14% interrumpe, 12% no respeta al docente, 10% falta a la verdad, y un 8% no colabora. Asimismo, es frecuente en el grupo de mayores conductas disruptivas, la existencia de problemas en el núcleo familiar, particularmente entre sus padres, los que sería el desencadenante de las interrupciones del comportamiento encontradas en los escolares.

Asimismo, sobre comportamientos disruptivos y formas de aprendizaje en estudiantes de la I.E N° 6037 Inca Pachacutec, en SJM en el 2015, Silverio Cancapa et al. (2017), observó que una gran mayoría de los estudiantes, contrario a estudios anteriores, se encontraban dentro de las escalas más positivas de buena conducta. A partir de ello, concluye que, a nivel estadístico, existe una correlación significativa, cuyo valor Rho es de 0.880, que reafirma la correlación entre la presencia de conducta disruptiva y estilos de aprendizaje.

Se puede inferir, que, a mayor manejo de comportamientos disruptivos, mejor desarrollo de los estilos o formas de aprendizaje. Como antecedente nos señala una primera forma de reconocer que la disrupción de la conducta, aunque en la mayoría de los alumnos no se observa, tiene una clara correlación con las formas de aprendizaje, porque lo resulta importante conocer si la realidad problemática es similar en el caso del aprendizaje significativo.

Por otro lado, a diferencia de la investigación anterior, Molero (2016), en su análisis sobre la relación entre disrupciones del comportamiento y las formas de aprender de estudiantes en una institución educativa del estado de la ciudad de Chiclayo. Concluyeron que no hay relación entre los comportamientos disruptivos y las formas de aprendizaje, por lo que concluyen que no está presente una relación entre la agresión física o verbal y aprendizajes auditivos, visuales y kinestésicos. Pese a que en la teoría conductas agresivas y antisociales afectan el clima del aula, y por tanto habría una dificultad para la conducción de la sesión de aprendizaje, no se confirma esta hipótesis en niños de una institución educativa del estado, como lo señalado por Molero.

También en un grupo de estudiantes de primaria, Pérez Villacrez (2019), en la relación de comportamientos disruptivos y aprendizaje comprensivo en escolares de primaria de la I.E “heroína micaela bastidas” en el distrito de SJL, 2018. Afirmó que se observa una relación estadísticamente indirecta y positiva entre las disrupciones de conducta y el aprendizaje comprensivo. Obtenido a partir del estadístico Rho de Spearman, luego de analizar el cuestionario en escala Likert

Por último, Paro y Castro (2019) sobre la relación de las disrupciones del comportamiento y su incidencia en la productividad académica de los infantes de cinco años de la I.E.I. N°90 de Santiago, Cusco. Concluyó la existencia de una relación

significativamente inversa entre comportamiento disruptivo y productividad académica en niños de 5 años del E.I. N°90 del distrito Santiago provincia, Cusco.

Entre las variables y dimensiones desarrolladas, se analiza la presencia de interrupción del comportamiento y aprendizaje significativo. Sobre el primer concepto, se conoce que son aquellas entendidas como comportamientos que afectan de forma negativa los procesos de aprendizaje. Además, de que pueden alterar la dinámica y relación entre compañeros, De los Santos y Domínguez (2015), las define como conductas que podrían ser identificadas como el resultado de un conflicto hacia los reglamentos tanto explícitos como implícitos.

Desde la perspectiva de Gotzens et al. (2010), pueden ser conceptualizadas como comportamientos que perturban el orden en el salón, como resultado de transgredir o ignorar las normas que rigen el desenvolvimiento de comunidad de estudiantes en una sesión de aprendizaje, así como los reglamentos que son referentes en el funcionamiento de otros grupos. Asimismo, los comportamientos disruptivos son aquellos que resultan de un proceso que afecta tanto al alumno como al contexto donde se desarrolla el aprendizaje, por lo que es definido como un contraposición o la manifestación de una conducta disidente a las reglas de acuerdo a Jurado de los Santos (2015).

Asimismo, investigaciones realizadas por Goos y Geiger (2000); Gotzens (1986); KAZDIN (1994); Rutter et al. (2000), señalaron aspectos esenciales en la conducta disruptiva, como el proceder del estudiante en el aula, que puede manifestarse a través de comportamientos ruidosos, verbales, motrices e incluso conductas agresivas o antisociales, observadas normalmente en el desenvolvimiento de las actividades. Por ese motivo, resulta trascendente la acción conjunta de docentes, coordinadores y padres de familia, a fin de lograr una detección temprana de comportamientos disruptivos. De prolongarse estas conductas, no sólo afectarán el rendimiento individual del escolar, sino que el ambiente de la sesión, y el aprendizaje de sus pares.

Entre las dimensiones desarrolladas sobre la variable conductas disruptivas, destacan el déficit de atención, la conducta antisocial y agresiva. Sobre la primera dimensión, déficit de atención, es una de las alteraciones comportamiento más identificados en los primeros años de vida es la hiperactividad y déficit de la atención, conocido por sus siglas como TDAH. En este diagnóstico se observa una alteración en el desarrollo de los mecanismos propios que regulan la atención, así como la capacidad de reflexión, por ello la presencia de

hiperactividad e impulsividad. Debido a que se presentan en combinación, es más frecuente encontrarlo vinculado a más de un comportamiento. Se puede encontrar hiperactividad, con predominancias en inatención, o en impulsividad o combinados Peña y Palacios (2011).

Por ello estas conductas en la forma de trastorno psiquiátrico tiene una prevalencia entre el 3 y el 7% en niños de edad de inicio escolar como indica Efron (2015) y Soutullo y Álvarez (2013), además, Rabadán y Giménez (2012) indica que el 5% de la población en el mundo sufre una alteración, déficit de atención e hiperactividad. En donde se distinguen tres factores asociados, genéticos, familiares y medioambientales, siendo el factor de mayor importancia, la forma de crianza de los padres, ya que se correlaciona positivamente con las alteraciones conductuales y presencia de agresividad del niño o adolescente.

En ese sentido es parte del manejo de niños con TDAH, el tratamiento farmacológico unido a el soporte académico, ambos forman parte de la intervención establecida por la Academia Americana de Pediatría, desde 1996, como ha sido documentado por PJC et al. (2012). Para diagnosticar el TDAH, la APA (2013) (Asociación Americana de Pediatría), ha determinado que la presencia frecuente de seis o más síntomas de déficit de atención como el no prestar atención, no tener atención al escuchar, no cumplir instrucciones, entre otros síntomas durante seis o más meses pueden ser indicativos para el diagnóstico de TDAH, que interfiere con el funcionamiento social, escolar y laboral del estudiante, de acuerdo a la APA (2013) y First (2013).

En cuanto a la segunda dimensión, conducta antisocial, De los Santos y Domínguez (2015) y Gotzens et al. (2003) se define como aquel comportamiento que refleje el quebrantar las normas sociales y/o un actuar disidente hacia los demás. Estos comportamientos se manifiestan en acciones de carácter vandálico, agresión, tendencia pirómana, faltar a la verdad, inasistencia escolar, huidas de casa. Un niño o adolescente con comportamiento antisocial, puede expresar diferentes conductas dependiendo del tipo. Uno de ello, es la agresión, siendo considerada como toda forma o intento de agresión física, sea pegar, pisotear, dar patadas, jalar el cabello, se con su propio cuerpo u objeto.

Dentro de este comportamiento, se encuentra la conducta antisocial de quitar, que comprende tanto la sustracción efectiva o la intención de despojar a otros el material que están utilizando, o disgustar a sus compañeros, que puede manifestarse a través de la interrupción de la sesión de aprendizaje, impedir o destruir las actividades que realizan sus

compañeros. También puede mostrarse, como falta de control, a través de rabietas, gritos, signos de enojo, dejando de realizar la actividad o al grupo cuando se desarrollan discusiones o controversias. Entre otros comportamientos, se encuentra el forzar u obligar a sus pares para que sigan sus instrucciones. Tornero & Criado, (2002) y Greciano (2001)

Entre otras de las dimensiones analizadas, se encuentra la conducta agresiva, que se cataloga como un estado emocional constante de sensaciones de ira, u odio que incrementa deseos de romper un objeto o lastimar a un compañero o mascota. este comportamiento, suele ser resultado de una serie de situaciones de alta presión, en las que se produce una distorsión cognitiva ante una situación o elemento que es considerado incitador, o como resultado de la imitación a otros. Por ello, las conductas agresivas son un concepto extenso con múltiples dimensiones, que nace de la intercomunicación tanto de cofactores biológicos como del entorno Quay y Hogan (2013).

Por definición, la agresión es una manera incorrecta de expresar la conducta, donde se presenta un detrimento físico o psicológico. Estudios previos has considerado los conflictos familiares, como, desencuentros o un limitado manejo de impulsos de los progenitores, alteraciones nerviosas entre otros, como causa de agresividad, Gresham (2015). El entorno más cercano es el centro de formación del carácter y personalidad de los infantes claramente influenciada por la emulación de conducta de los padres y otras personas de su marco parental y comunitario. Se conoce entonces el entorno familiar es un factor categórico para el desenvolvimiento de la personalidad del impúber, ya que, dentro del contexto familiar, el aprendizaje de socialización se da de forma progresiva, Morales et al. (2007).

Según Greciano (2001), la agresividad es parte natural del desarrollo social, que el niño necesita para reafirmarse, por lo que no es considerado negativo hasta cierto grado. Sin embargo, cuando se torna frecuente y obstaculiza sus relaciones sociales, se trata de un problema de conducta. Este tipo de comportamiento se da por etapas, en los años iniciales, entre los cero y tres años, se puede manifestar a través de gritar, llorar, morder o golpear, Pellegrino et al. (2001) y Lave (1991). Sin embargo, entre los cuatro y cinco años, las agresiones ya no son directas, porque lo que se vuelven más verbales, como insultos. Existe una característica distinta entre la manifestación de agresividad entre niñas y niños. En el primer grupo se observan más inhibidas, sin embargo, los niños se muestran más impulsivos.

En relación con las potenciales motivaciones de la agresividad, los estudios y percepciones de los docentes consideran que es multifactorial. Sin embargo, un factor constante en todas las teorías es el núcleo familiar, y las vivencias del niño. Por ello, se puede confirmar que la creencia de que esta conducta proviene del hogar. Ello debido a que se ha informado en múltiples investigaciones que la agresividad y violencia en impúberes, es adquirido de la familia, en particular si existe maltrato o violencia familiar, por lo que se trataría de un aprendizaje por observación. Este contexto negativo se encuentra estrechamente relacionado con la conducta agresiva que los infantes desarrollarían posteriormente en el colegio, Loza y Frisancho (2010).

Por otro lado, sobre la segunda variable, para Aguilar (1982) y Hernández (1991) aprendizaje significativo, existen diversas líneas de investigación, desde los años 70's y 80's se conocieron nuevos conceptos sobre la esencia de la cognición, y los procesos involucrados en la memoria y comprensión del lenguaje, que buscan dar a conocer la mejor manera en la que podemos aprender y como los seres humanos experimentan, tanto desde un nivel cognitivo, así como sociocultural. Lo que le permite tener información de utilidad en este contexto según. Los autores Anderson (2000) y Shepard (2000), incluyen nuevas perspectivas para el correcto entendimiento de las formas de aprendizaje, entre ellos se encuentra que los estudiantes se encuentran bajo la influencia de su cultura y relaciones sociales para el desarrollo de sus habilidades de cognición.

Asimismo, la construcción del conocimiento, acorde a Ausubel (1963), se da en un entorno social, influenciado por saberes previos que contienen factores sociales y culturales, para el logro de la metacognición. Es, por tanto, el contexto social y cultural, clave para el desarrollo de habilidades avanzadas, para una comprensión más profunda, a fin de lograr la internacionalización del conocimiento con lo que puede compartir los nuevos conocimientos. Marion y Leather (2015) y Díaz Barriga y Lule (1978).

Para Ausubel (1963), el proceso humano fundamental para la adquisición y almacenamiento de una gran cantidad de conceptos en un área de conocimiento es el aprendizaje significativo. Por lo que este aprendizaje es definido como las actividades transcendentales que realiza y tiene disposición el estudiante, las que brindan la experiencia necesaria para lograr una transición invariable en los contenidos del proceso de aprendizaje Rivera Muñoz (2004). Es en esencia, la estructuración de conocimiento, no inmediato, que permite la interacción con nueva información. Se da entonces fases de almacenamiento de

nuevos conceptos preexistentes, con la captación de significados, Gowin (1981), de interrelación con otros esquemas, y finalmente un manejo o dominio de un tema específico Shuell (1990). La parte más estable de este proceso es el significado, del que dependen la habilidad en la solución de dificultades y condiciones de aprendizaje de acuerdo a Moreira (2012), Gérard (1998),

Cabe resaltar que el desarrollo de conocimiento nuevo se da en un entorno social, un marco en el que se pueden analizar las interacciones sociales que participan de la construcción del conocimiento. Se puede decir entonces, que la cultura, como contexto sociocultural, es primordial en el desarrollo de la formación, y que el entendimiento preliminar son gran parte del proceso de nuevo conocimiento. En este proceso, los conceptos previos, habilidades se pueden utilizar para la construcción de nuevos conocimientos, a través de la experiencia adquirida, Fink (2013).

Por ello, estudiantes iniciales no presentan las mismas habilidades, ni una organización clara de sus conocimientos previos que estudiantes más avanzados o expertos. En el proceso de enseñanza se debe utilizar ese concepto previo y el contexto cultural para apoyar a los escolares en la edificación de estructuras cognitivas, a fin de que sean participantes activos en la comunidad. Por ello, la forma de evaluarlos debería comprender como los conocimientos previos participan de la construcción de nuevo conocimiento.

En ese contexto, quiénes son considerados expertos, son aquellos capaces de resolver problemas y monitorizar su aprendizaje, característica observada también en estudiantes con habilidades metacognitivas Palincsar y Brown (1984). Asimismo, el logro de esta habilidad, se da dentro de un curso en específico, y como este se ha estructurado para el logro de esta Bransford et al. (2000). Por tanto las evaluaciones de habilidades metacognitivas, al tratarse de conocimiento específico, deben buscar conocer el nivel de sofisticación de estas habilidades en el estudiante, Pellegrino et al. (2001).

Desde una perspectiva teórica, los procesos cognitivos moderna, se encuentra fundamentada por teorías de la psicolingüística, teorías de la información, entre otras, las que han permitido nuevos conceptos relacionados a la naturaleza del conocimiento. Así como entender los procesos del aprendizaje, la comprensión y producción del lenguaje, solución de problemas e incluso la memoria, Aguilar (1982) y Hernández (1991).

Sobre las dimensiones del aprendizaje, la representación, se define como el proceso fundamental del que se despliegan los demás modelos de aprendizaje. Este proceso se refiere al uso de símbolos que presentan su propio significado. Para Ausubel (1963), esto se da al igualarse tanto el significado de símbolos diversos en relación a sus referencias y que son percibidas por el estudiante como equivalentes. En niños se puede ver representado a través de ejemplos con objetos, la palabra “globo” se convierte en el equivalente del objeto percibido, por lo que significan lo mismo para el niño. Es decir, en la teoría desarrollada por Ausubel D (1976) y Desarrollo y Próximo (2003), no solo lo asocia, sino que lo relaciona como igual, basado en su representación en su construcción del nuevos conceptos.

En referencia a la segunda dimensión, el aprendizaje significativo, se trata del proceso de aprender conceptos. Por ello, se define a manera de objetos, sucesos, disposiciones o características que consisten en atributos de criterios en común y que se denominan a través de algún símbolo o signos. El conocimiento es aprendido a través de la sucesión entre instrucción e interiorización, por lo que el aprendizaje también incluye la representación. Luego del proceso de equivalencia de representación de la palabra “globo”, es decir una correspondencia entre la representación y sus cualidades de criterios comunes, el estudiante adquiere un significado general para la palabra “globo”.

En ese sentido, el proceso de instrucción por interiorización, se desarrolla cada vez que el infante incluye más conocimiento en su vocabulario, pues las características que componen los atributos de un concepto pueden ser utilizados en distintas situaciones, es así que aunque varíe en color, tamaño, el niño podrá decir que se trata de un “globo” con diferentes características Rodríguez (2014).

Por último, se encuentra la tercera dimensión, el aprendizaje de proposiciones. A juzgar por Ausubel (1983), es el modelo de formación que permite captar el significado de proposiciones más complejas. Por lo que se trata de un proceso para aprender una combinación de palabras que en conjunto forman una idea, un nuevo conocimiento más estructurado. En relación a una proposición verbal significativa, se trata de un enunciado que tiene un significado asociado a las características presentadas, así como a la idiosincrasia y carga emocional del mismo concepto. Por ello, se conoce de una significado denotativo y connotativo, los cuales se interrelacionan con los conceptos más importantes de la estructura cognoscitiva, Haskell (2000).

El manejo de los comportamientos disruptivos abarcan tanto el entorno formativo como el marco comunitario, es preciso proponer distintos grados de intervención, vinculados con los estudiantes, se trata de facilitar la programación y los recursos indispensables para que logren habilidades con coherencia con el saber, comprender, examinar y acoplarse al contexto comunitario en el que habitan y se desenvuelven, como se ha señalado por de los Santos y Domínguez (2015). Por otro lado, Gotzens (2003) y Jurado de los Santos y Justiniano (2015), señalan que en caso de los docentes, es importante tener en cuenta las competencias y las actividades en relación a su comportamiento, con el objetivo de orientar, brindar apoyo, y guiar hacia acciones para la mejora en su proceder.

En el desarrollo de esta investigación, se planteó como problema general: ¿Qué interrelación existe entre conducta disruptiva y el aprendizaje significativo en los escolares del nivel primario de la IE No 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020? Mientras que a nivel específico se han identificado los siguientes problemas: a) ¿Qué relación existe entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo en los escolares del nivel primario de la IE No 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020? b) ¿Qué relación existe entre la conducta antisocial y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la I.E No 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020? c) ¿Qué relación existe entre la conducta agresiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la I.E No 3024 “José Antonio Encinas” SMP 2020?.

Por otro lado, la investigación se justifica por conveniencia, debido a que permite identificar si existe una relación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo en los escolares de primaria en la I.E No 3024 “José Antonio Encinas” SMP, la cual brinda el conocimiento necesario para que los docentes y autoridades de la institución implementen las estrategias necesarias para la modificación de estas conductas a fin de lograr procesos de enseñanza aprendizaje significativo.

Esta investigación se justifica por relevancia social, ya que brinda información relevante para el profesorado de la Institución Educativa No 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres, y con ello incrementar el aprendizaje significativo mediante la disminución de conductas disruptivas con la aplicación de estrategias en sus estudiantes del nivel primario, así mismo, otras instituciones educativas también pueden ser beneficiadas

con la información para aplicarla a los estudiantes de nivel primaria que lo requieran para mejorar sus procesos de enseñanza.

Asimismo, la investigación se justifica porque presenta implicancias prácticas. Ello debido a que puede ser de aplicación práctica por parte de los docentes y autoridades del conocimiento sobre la relación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo escolares de nivel primario de la I.E No 3024 “José Antonio Encinas” SMP, además, otras instituciones también se beneficiarán con la práctica de estrategias en mejora del aprendizaje significativo de sus escolares.

El valor teórico de la presente investigación se basa en la teoría formulada por De los Santos y Domínguez (2015) sobre la conducta disruptiva donde define a este comportamiento como comportamientos que complican los proceso de conductas aprendizaje y alteran la relación del individuo y la conexión e interrelación de la mecánica del grupo. Dichas conductas se comprenden como el efecto de un proceso en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Otros autores como Gómez y Cuña (2017), mencionan que la conducta disruptiva se encuentra asociada a cualquier mal comportamiento del niño, específicamente si presenta comportamiento agresivo, no acata los reglamentos, incomoda a sus compañeros, habla durante la sesión de clases, entre otros, por ello la presente investigación presenta valor teórico al profundizar en el conocimiento de la conducta disruptiva y su relación con el aprendizaje significativo, es muy relevante para el profesorado, debido a que aquellas conductas inciden el desenvolvimiento de la enseñanza – aprendizaje Hendren (1999).

El objetivo general de la actual indagación es determinar qué relación existe entre la conducta disruptiva y el aprendizaje significativo en escolares del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020. Se planteó, además, objetivos específicos, El primer objetivo, es precisar la relación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020. Como segundo objetivo, Señalar que correlación presente entre la conducta antisocial y el aprendizaje significativo en los niños de primaria de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020. Por último, el tercer objetivo, es Determinar

qué relación existe entre la conducta agresiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la I.E N°3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020.

La investigación tiene como hipótesis general que, existe relación significativa entre la conducta disruptiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N° 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020. Mientras que, para las hipótesis específicas, se han planteado las siguientes: Hipótesis 1, Existe relación significativa entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020. Hipótesis 2, plantea que, Existe relación significativa entre la conducta antisocial y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020. Por último, la Hipótesis 3 plantea que, Existe relación significativa entre la conducta agresiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020.

II. Método

2.1. Tipo y diseño de investigación

El procedimiento empleado fue hipotético deductivo con un enfoque cuantitativo, al respecto Farji-Brener (2007), menciona que este método implica el proceso de conocer lo que queremos investigar, realizar una hipótesis, y con ellas predicciones que finalmente se contrastan con lo observado, con datos que avalen o rechacen las hipótesis propuestas(p.1). De acuerdo con su naturaleza es un análisis cuantitativo, debido a la medición de sus dimensiones, sus unidades de análisis donde se utiliza un tratamiento estadístico.

Es así que, Domínguez (2007), nos indica que la indagación cuantitativa recolecta, procesa y examina datos numéricos sobre variables establecidas con anticipación, además analiza la vinculación o correspondencia entre las variables procesadas para una mejor interpretación de los resultados (p5) . Según su finalidad es básica debido a que a su impulso es la indagación, incentivado en el objetivo de averiguar conocimientos inéditos.

Asimismo, Paitán et al. (2014), informa que la investigación básica, o primordial es aquella que se viene desarrollando desde que surgió la indagación científica, es esencial para el crecimiento de la ciencia y cimiento para la investigación aplicada o tecnológica(p.70). Por su nivel, es descriptiva y correlacional, la primera debido a la recopilación de datos que se realiza sobre las dimensiones estudiadas para así probar las hipótesis realizadas o responder a las preguntas de investigación.

Por otro lado, Morales (2012), indica que la investigación descriptiva no sólo se encuentra limitada a la descripción exacta de las dimensiones de estudio, sino adicionalmente analiza e identifica si existe relación o no entre dos o más dimensiones a fin de contribuir a generar un nuevo conocimiento y probar teorías (p.3). Además, es correlacional debido a que tiene como finalidad conocer la relación que existe entre dos o más dimensiones o conceptos, al respecto Morales 2012 mención que el estudio de correlación determina cuanto es que dos variables se relacionan, además puede existir incluso que no exista relación entre ellas, éstas dependen si los valores de la variables o dimensiones estudiadas aumentan o disminuyen de la misma manera resultando en una correlación positiva o negativa (p6).

Se trata de un estudio de diseño no experimental y correlacional, pues no se someterá a prueba las variables de estudio, y se orienta en conocer la relación entre la presencia de interrupciones del comportamiento y el logro del aprendizaje significativo en escolares de nivel primario, según informa el docente. Para ello, Sousa et al. (2007) menciona que en los estudios no experimentales no se observa injerencia directa sobre los grupos o variables comparados, dado que el objetivo es observar de forma natural sin ninguna intervención las variables, además este tipo de estudios tienen como métodos más comunes las investigaciones exploratorias o cuestionarios (p.3).

En cuanto a su temporalidad es un estudio de corte transversal debido a que la información será recolectada en un tiempo específico, además se busca analizar y describir la relación entre las variables y su interrelación en un determinado tiempo. En ese sentido, Abdullah y Raman (2001), indica que en los estudios de corte transversal se recopilan datos de una población determinada la cual se recopila en un momento dado, aunque pueda requerir más de un día en recopilar los datos como el caso de la utilización de las encuestas, analizando los resultados de manera individual o correlacional, siendo esta última la que se utiliza para evaluar las relaciones entre dos o más variables o dimensiones (p.2). Además, Hernández Sampieri et al. (2010) menciona que en la metodología correlacional se asocian variables a través de un modelo previsible en una población.

2.2 Operacionalización

Variable 1: Las conductas disruptivas

Para (Jurado, 2015), este comportamiento se trata de las conductas que tiene un afecto tanto sobre alumno como el entorno o marco de aprendizaje. por lo que pueden definirse como la expresión de una conducta en contra de los reglamentos o normas establecidas (p.2)

Para Rutter et al. (2000), la interrupción del comportamiento puede manifestarse a través de comportamientos ruidosos, verbales, motrices e incluso conductas agresivas o antisociales, observadas normalmente en el desarrollo de actividades.

Tabla 1
Operacionalización de la variable Conductas Disruptivas

| Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de Medición | Niveles y rangos |
|---------------------|--|--------------------|--|------------------|
| Déficit de atención | -Distracción | 1,2,3,4 | Cuestionario con Escala de Likert. | Alto: 63-85 |
| | -Hiperactividad -Impulsividad | 5,6,7 | | |
| Conducta Antisocial | -Absentismo escolar | 8,9,10, | Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces (3) | Medio: 40-62 |
| | -Infringir reglas sociales -Acción en contra de los demás. | 11,12 | | |
| Conducta Agresiva | -Conducta desafiante. -Amenazas. -Problemas de conducta. | 13,14,15, 16,17 | Casi nunca (2) Nunca (1) | Bajo: 17-39 |

Variable 2: Aprendizaje significativo

El aprendizaje verbal significativo, es para Ausubel (1963), el proceso humano fundamental para la adquisición y almacenamiento de una gran cantidad de conceptos en un área de conocimiento.

Para Moreira (1997) la naturaleza del desarrollo del aprendizaje significativo se encuentra, en la correspondencia justa y sustancial de representaciones simbólicamente formuladas con algún aspecto notorio de la conformación de la cognición del individuo, esto es, con alguna concepción o idea que ya le es representativo y apropiado para interrelacionarse con la nueva averiguación.

Tabla 2
Operacionalización de la variable Aprendizaje Significativo

| Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de Medición | Niveles y rangos |
|-------------------------------|---|--|------------------------------------|---|
| Aprendizaje de Representación | -Atribución de significados. -Equivalencia representacional. | 1,2,3,4,5 | Cuestionario con Escala de Likert. | Alto: 63-85 |
| | Aprendizaje de Conceptos | -Describe objetos, situaciones. -Identifica criterios comunes. | | |
| Aprendizaje de Proposiciones | | -Relación entre las palabras. -Identifica nuevas proposiciones relacionadas | 12,13,14, 15,16,17 | Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1) |

2.3. Población, muestra y muestreo

Paitán et al. (2014) menciona que una población es un conjunto de personas, o entidades, organismos que son reunidos para ser estudiados (p.205). La población analizada se encuentra constituida por un total de 73 docentes de estudiantes de nivel primario de la IE N°3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020. Paitán et al. (2014) también define a la muestra como una parte de un conjunto, seleccionando diferentes metodologías, sin embargo, se tiene presente lo que representa del conjunto.

La muestra de la concurrente investigación constituye la totalidad de los docentes de primaria de la IE N°3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020, con un total de 73 docentes.

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

La técnica empleada para agrupar los datos de las dos variables es la encuesta, mediante la cual se realizó el trabajo de campo de la concurrente investigación, que se ejecutó en lapso específico de tiempo a los docentes de la I.E N°3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020. En relación a ello, Aignerren (2005) menciona que el uso de la encuesta permite obtener información específica sistematizable que permiten estandarizar datos, permitiendo un análisis estadístico, que sea de utilidad en la aprobación o rechazo de la hipótesis (p.3). Asimismo, Paitán et al. (2014) define al cuestionario como una forma de implementar la técnica de la encuesta, en donde se desarrollan una serie de preguntas escritas con alternativas de respuesta en un formato, de tal forma que se recolecte información relevante para responder a la hipótesis de investigación(p.178).

El instrumento aplicado fue un cuestionario con escala de Likert con 5 escalas, Echauri et al. (2014) menciona que la escala de Likert es uno de los métodos más usados para recopilar datos cuyo objetivo es recolectar la información necesaria de los encuestados relacionado a las preguntas de investigación (p2). Para ambas variables se aplicó el cuestionario con escala Likert en conformidad con las dimensiones operacionalizadas adecuadamente, como se observa en las tablas 3 y 4 a continuación.

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento para medir la variable Conducta Disruptiva

Denominación del instrumento: Cuestionario sobre Conductas Disruptivas

Autora: Santa Margarita Santiago Salinas

Adaptado de: (Ocaña Rodríguez, 2017) y (Silverio et al., 2017)

Lugar: Casas de los docentes, debido a que se realizó en tiempos de cuarentena.

Fecha de aplicación: del 26/06/2020 al 05/07/2020

Propósito: Determinar el grado apreciativo que presentan las conductas disruptivas de los alumnos de primaria de la IE N°3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020, acorde a la percepción docente.

Administración: Individual, Online

Tiempo: 30 minutos

Margen de error: 3%

Contenido: Se asignó el cuestionario conductas disruptivas de 17 ítems distribuido en tres dimensiones: Conductas antisociales, conductas agresivas y déficit de atención, con escalamiento Likert de 5 niveles: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5)

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento para medir la variable Aprendizaje Significativo

Denominación del instrumento: Encuesta sobre Aprendizaje Significativo

Autora: Santa Margarita Santiago Salinas

Adaptado de: (Osorio Osorio, 2018)

Lugar: Casas de los docentes, debido a que se realizó en tiempos de cuarentena.

Fecha de aplicación: del 26/06/2020 al 05/07/2020

Propósito: Determinar el grado apreciativo que presenta el aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria de la IE N° 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020, acorde a la perspectiva docente

Administración: Individual, Online

Tiempo: 30 minutos

Margen de error: 3%

Contenido: Se aplicó el cuestionario de aprendizaje significativo de 17 ítems, distribuido en tres dimensiones: Aprendizaje de Representación, Aprendizaje de Conceptos, Aprendizaje de Propositiones, de donde se obtuvo un cuestionario, con escalamiento Likert de 5 niveles: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5)

Los instrumentos utilizados han sido valorados mediante juicio de expertos integrado por el Dr. Aybar Huamán, Justiniano, metodólogo de investigación y temático como especialidad, asimismo la Mg. Carafin Urbano Virginia A. cuya especialidad es en orientación educativa, además el Dr. Segundo Sigifredo Pérez Saavedra, los tres jueces estuvieron de acuerdo en que los instrumentos desarrollados de comportamiento disruptivo y aprendizaje significativo calificaron como aptos para su aplicación.

En las siguientes líneas, se presenta la tabla de expertos que validaron los instrumentos aplicados, asimismo los certificados de validez emitidos por los expertos se encuentran en anexos.

Tabla 5.

Validación de contenido por juicio de expertos del instrumento de Conductas Disruptivas

| N° | Grado Académico | Nombres y apellidos del experto | Dictamen |
|----|-----------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1 | Doctor | Segundo Sigifredo, Pérez Saavedra | Aplicable – Existe suficiencia |
| 2 | Doctor | Justiniano, Aybar Huamán | Aplicable – Existe suficiencia |
| 3 | Magíster | Virginia A, Carafin Urbano | Aplicable – Existe suficiencia |

Tabla 6.

Validación de contenido por juicio de expertos del instrumento de Aprendizaje Significativo.

| N° | Grado Académico | Nombres y apellidos del experto | Dictamen |
|----|-----------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1 | Doctor | Segundo Sigifredo, Pérez Saavedra | Aplicable – Existe suficiencia |
| 2 | Doctor | Justiniano, Aybar Huamán | Aplicable – Existe suficiencia |
| 3 | Magíster | Virginia A, Carafin Urbano | Aplicable – Existe suficiencia |

El nivel de confiabilidad se estableció a través del instrumento Alfa de Cronbach, siendo el valor obtenido fue de 0.966 para el cuestionario de aprendizaje significativo y de 0.962 para el cuestionario de disrupciones del comportamiento.

Nivel de confiabilidad variable 1: Conductas disruptivas

Tabla 7.

Resumen del procesamiento de los casos variable: Conductas disruptivas

| | | N | % |
|-------|------------------------|----|-------|
| Casos | Válidos | 73 | 100,0 |
| | Excluidos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 73 | 100,0 |

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 8.
Estadísticos de fiabilidad de Conductas disruptivas

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,961 | 17 |

Nivel de confiabilidad variable 2: Aprendizaje significativo

Tabla 9.
Resumen del procesamiento de los casos variable: Aprendizaje significativo

| | | N | % |
|-------|------------------------|----|-------|
| Casos | Válidos | 73 | 100,0 |
| | Excluidos ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 73 | 100,0 |

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 10.
Estadísticos de fiabilidad Aprendizaje significativo

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,966 | 17 |

Lo que es considerado de una alta confiabilidad de acuerdo con la tabla de niveles de confiabilidad mostrada a continuación:

Tabla 11.
Rangos de confiabilidad

| Valores | Nivel |
|----------------|------------------------|
| De -1 a 0 | No es confiable |
| De 0.01 - 0.49 | Baja confiabilidad |
| De 0.50 - 0.75 | Moderada confiabilidad |
| De 0.76 - 0.89 | Fuerte confiabilidad |
| De 0.90 - 1.00 | Alta confiabilidad |

Tomado de Ruiz Bolívar (2003)

2.5. Procedimiento de recolección de datos

Se formuló y aplicó 73 encuestas de manera online a los docentes de la I.E N° 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020, con un tiempo estimado de 30 minutos. Más adelante, se

efectuó el desarrollo de las tablas de los datos recogidos en una hoja de cálculos Excel que luego se procesó en el programa estadístico SPSS 22.

2.6. Método de análisis de datos

Los valores obtenidos han sido analizados por medio de la estadística descriptiva para así organizar los datos obtenidos en tablas de frecuencias y figuras donde se detallar los porcentajes de respuesta en cada pregunta de cada nivel y variable, a través del estadístico SPSS 22. A nivel inferencial, se procedió a generar los datos encontrados en la muestra analizada en concordancia con el propósito de la investigación mediante los datos medidos y analizados por el software antes mencionado. El coeficiente de relación y la prueba de hipótesis se efectuó con la herramienta Rho de Spearman.

Nivel de significación: El grado de confiabilidad de concurrente investigación es del 95 % , cuyo valor de significación teórica es $\alpha=0.05$.

III. Resultados

3.1 Análisis descriptivo.

Tabla 12.
Conductas disruptivas

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|-------|------------|------------|
| Válidos | Bajo | 13 | 17,8 |
| | Medio | 31 | 42,5 |
| | Alto | 29 | 39,7 |
| | Total | 73 | 100,0 |

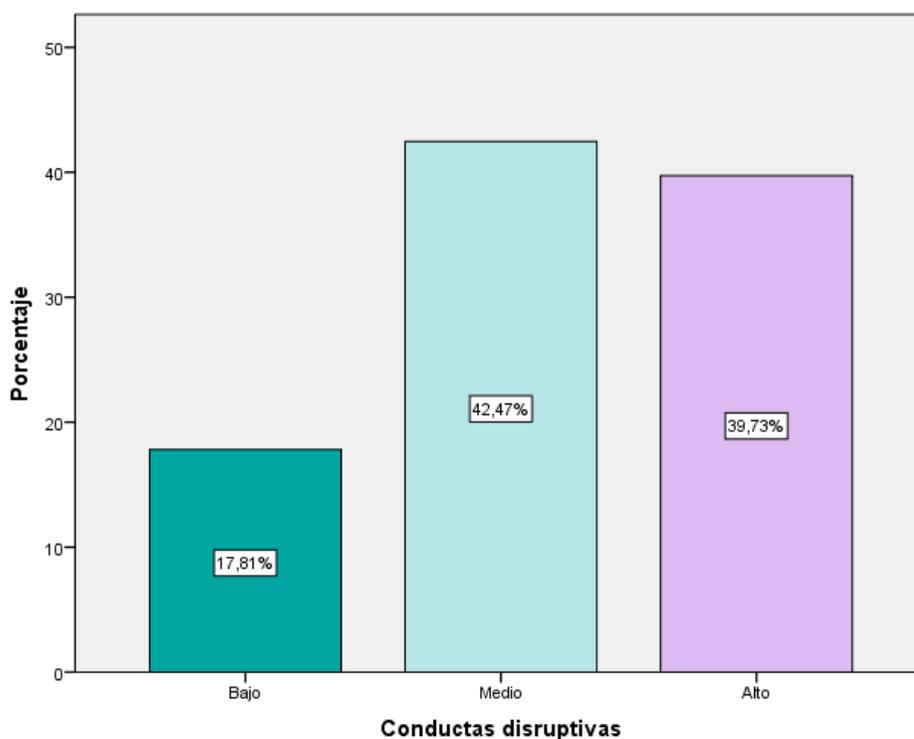


Figura 1: Niveles reportados de conductas disruptivas.

Como se aprecia en la tabla 10 y la figura 1, un 39.7% de los escolares de primaria de la I.E. “José Antonio Encinas”, SMP, 2020, presentan altos índices de conducta disruptiva de acuerdo con lo reportado por los docentes, asimismo, 42,5% de los estudiantes presentan un nivel medio y un 17,8% bajo nivel de tales conductas.

Tabla 13

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable conductas disruptivas.

| Niveles | Déficit de atención | | Conducta Antisocial | | Conducta Agresiva | |
|---------|---------------------|------------|---------------------|------------|-------------------|------------|
| | f | Porcentaje | f | Porcentaje | f | Porcentaje |
| Bajo | 3 | 4.11% | 4 | 5.48% | 10 | 13.70% |
| Medio | 32 | 43.84% | 34 | 46.58% | 32 | 43.84% |
| Alto | 38 | 52.05% | 35 | 47.95% | 31 | 42.47% |
| Total | 73 | 100% | 73 | 100% | 73 | 100% |

Conductas disruptivas

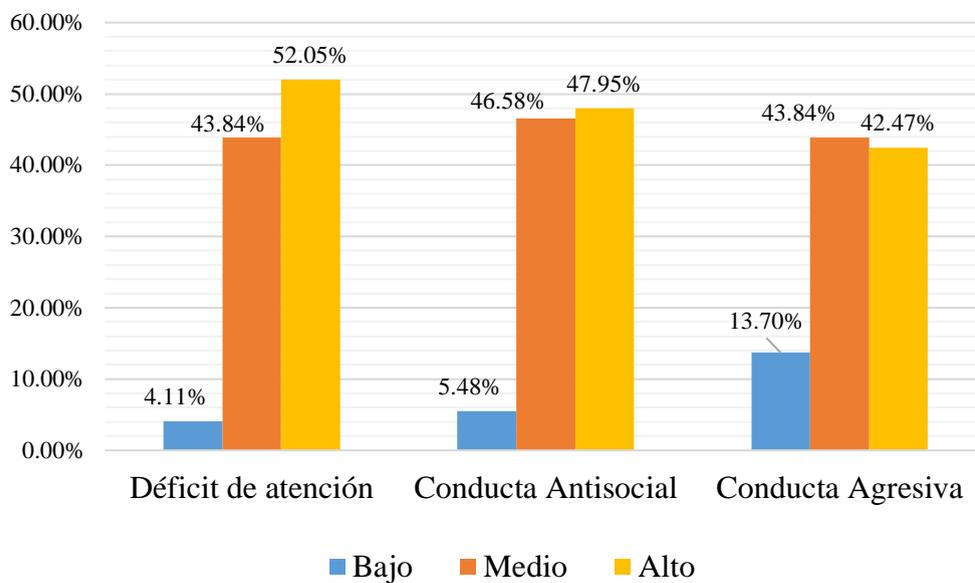


Figura 2: Niveles reportados de déficit de atención

Como se observa en la tabla 13 y la figura 2, un 52,05% de los estudiantes presentan altos índices de déficit de atención, asimismo, 43,84% de los estudiantes presentan un nivel medio y un 4,11% bajo nivel de déficit de atención. Además, sobre la conducta antisocial, se presenta alto índice en un 47,95%, así como un 46,58% de los estudiantes presentan un nivel medio y un 5,48% bajo nivel de dichas conductas. Mientras que, sobre la conducta agresiva, 42,47% de los estudiantes presentan altos índices de conducta agresiva, 43,84% de los estudiantes presentan un nivel medio y 13,70% de los estudiantes de primaria de la I.E. “José Antonio Encinas”, SMP, 2020, presentan un bajo nivel de tales conductas.

Aprendizaje Significativo.

Como se aprecia en la tabla 14 y la figura 5, un 45,2% de los estudiantes de primaria de la I.E. “José Antonio Encinas”, SMP, 2020, presentan altos índices de aprendizaje representativo de acuerdo con lo reportado por los docentes, asimismo, 43,8% de los estudiantes presentan un nivel medio y un 11% bajo nivel de aprendizaje significativo.

Tabla 14
Aprendizaje significativo

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Válidos | | |
| Bajo | 8 | 11,0 |
| Medio | 32 | 43,8 |
| Alto | 33 | 45,2 |
| Total | 73 | 100,0 |

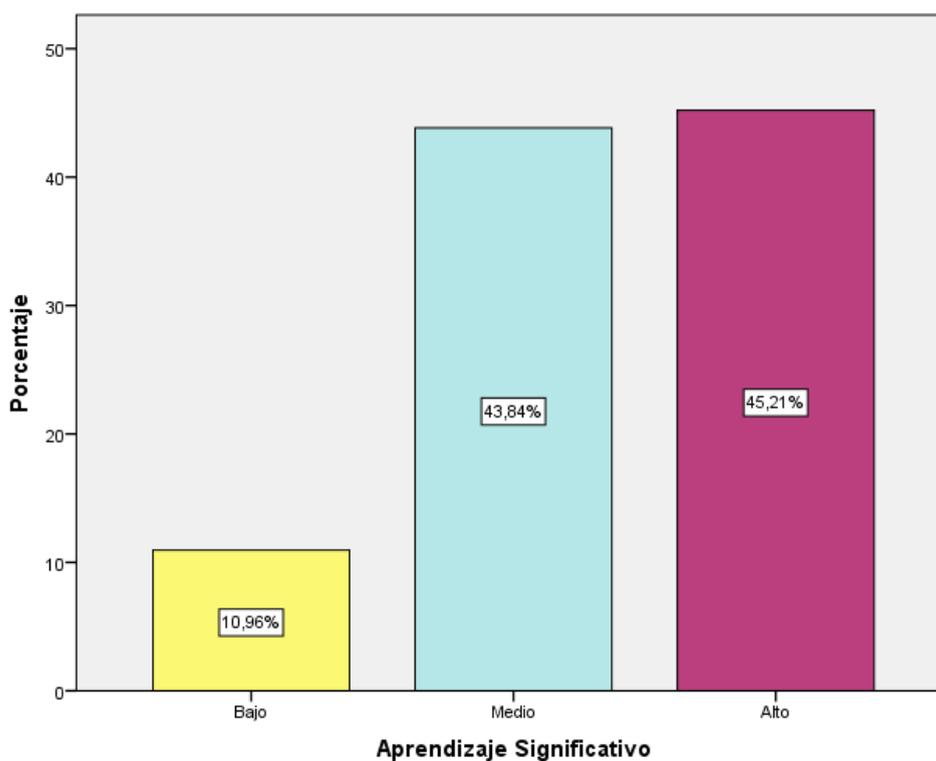


Figura 3: Niveles reportados de aprendizaje significativo

Tabla 15

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a las dimensiones de la variable aprendizaje significativo

| Niveles | Aprendizaje de Representación | | Aprendizaje de Conceptos | | Aprendizaje de Proposiciones | |
|---------|-------------------------------|------------|--------------------------|------------|------------------------------|------------|
| | f | Porcentaje | f | Porcentaje | f | Porcentaje |
| Bajo | 3 | 1.37% | 4 | 4.11% | 10 | 2.74% |
| Medio | 32 | 39.73% | 34 | 45.21% | 32 | 43.84% |
| Alto | 38 | 58.90% | 35 | 50.68% | 31 | 53.42% |
| Total | 73 | 100% | 73 | 100% | 73 | 100% |

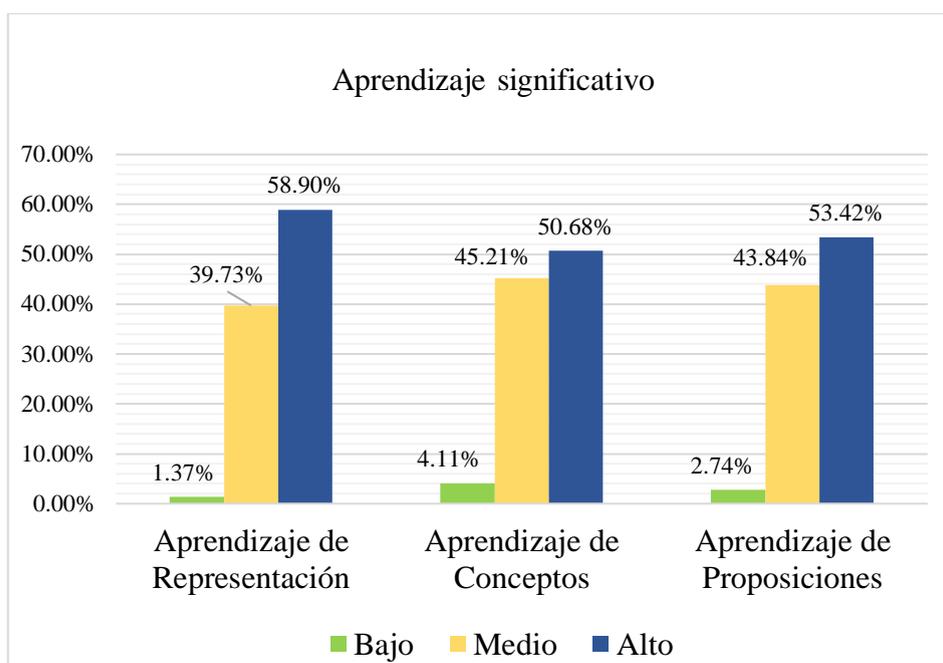


Figura 4: Niveles de aprendizaje significativo

Como se observa en la tabla 15 y la figura 6, un 58,90% de los escolares presentan un nivel de aprendizaje alto, un 39,73% de los estudiantes un nivel medio y sólo 1,37% bajo nivel de aprendizaje de representación. Mientras que, relacionado al aprendizaje de conceptos, un 50,68% de los escolares de primario, presentan altos índices de este aprendizaje, asimismo, el 45,21% de los estudiantes presentan un nivel medio y un 4,11% bajo nivel de aprendizaje de conceptos. Por último, como se observa en la tabla 15 y la figura 6, un 53,42% de los estudiantes de primaria presentan altos índices de aprendizaje de proposiciones, un, 43,8% presentan un nivel medio y un 2.74% de los escolares de la I.E. “José Antonio Encinas”, SMP, 2020, presenta un bajo nivel de tales conductas.

Tabla 16.

Relación de la muestra no paramétrica, según Rho Spearman

| | | Conductas Disruptivas | Déficit de atención | Conducta Antisocial | Conducta Agresiva | Aprendizaje Significativo | |
|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------------|---------|
| Rho de Spearman | Conductas Disruptivas | Coefficiente de correlación | 1.000 | ,811** | ,850** | ,875** | -,387** |
| | | Sig. (bilateral) | | .000 | .000 | .000 | .001 |
| | | N | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 |
| | Déficit de atención | Coefficiente de correlación | ,811** | 1.000 | ,817** | ,739** | -,345** |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | | .000 | .000 | .003 |
| | | N | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 |
| | Conducta Antisocial | Coefficiente de correlación | ,850** | ,817** | 1.000 | ,791** | -,407** |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | | .000 | .000 |
| | | N | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 |
| | Conducta Agresiva | Coefficiente de correlación | ,875** | ,739** | ,791** | 1.000 | -,370** |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | | .001 |
| | | N | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 |
| | Aprendizaje de Representación | Coefficiente de correlación | -.209 | -.196 | -.135 | -.172 | ,785** |
| | | Sig. (bilateral) | .077 | .097 | .254 | .145 | .000 |
| | | N | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 |
| | Aprendizaje de Conceptos | Coefficiente de correlación | -,361** | -,329** | -,336** | -,289* | ,848** |
| | | Sig. (bilateral) | .002 | .004 | .004 | .013 | .000 |
| | | N | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 |
| Aprendizaje de Propositiones | Coefficiente de correlación | -,475** | -,498** | -,520** | -,453** | ,807** | |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 | |
| Aprendizaje Significativo | Coefficiente de correlación | -,387** | -,345** | -,407** | -,370** | 1.000 | |
| | Sig. (bilateral) | .001 | .003 | .000 | .001 | | |
| | N | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 | |

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

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En los resultados obtenidos luego del procesamiento estadístico se observa un nivel de correlación negativa baja entre los comportamientos disruptivos y el aprendizaje significativo con un valor $p = .001$ y $r = -,387$. Con ello, se rechaza la hipótesis nula. Asimismo, existe una correlación negativa baja entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo, cuyo valor de $p = .003$ y $r = -,345$, se rechaza la hipótesis nula. Por último, se observa un nivel de correlación negativa moderada entre la conducta antisocial y el aprendizaje significativo en los estudiantes con un valor $p = .000$ y $r = -,407$. Por ello, se rechaza la hipótesis nula. Además de un nivel de correlación negativa baja entre la conducta agresiva y el aprendizaje significativo con un valor $p = .001$ y $r = -,370$, por lo que se rechaza la hipótesis nula.

IV. Discusiones

La concurrente investigación buscó encontrar la relación entre aprendizaje significativo y interrupciones de la conducta en escolares de primaria, a través de tres indicadores por variable. Con ello identificar el tipo de conducta disruptiva que es más prevalente, y así como el tipo de aprendizaje comprensivo que es más frecuente en los niños.

La dimensión de conductas disruptivas se correlaciona de forma negativa con el aprendizaje, aunque de forma leve, se observa una relación inversa. Por lo que, a pesar del tamaño muestral y que la aplicación de los cuestionarios se dio a los docentes, se observa que, a mayor presencia de interrupciones de conducta, tales como déficit de atención, conducta agresiva y antisocial, menor logro de aprendizaje significativo. Resulta claro que las conductas disruptivas tienen un rol importante en la inclusión de conocimientos novedosos y el logro de un aprendizaje comprensivo, y a su vez este tipo de comportamiento tiene una estrecha relación con la estructura y función en su marco social y familiar.

Las interrupciones del comportamiento y sus efectos en el aprendizaje nos presentan cómo muestran y manejan estos tipos de comportamiento. Además, con la finalidad de obtener soluciones para los objetivos de la investigación, es prioritario conocer el concepto que involucra las interrupciones del comportamiento, que en su mayoría se manifiestan como las que terminan por interrumpir el desenvolvimiento de la sesión, quebrantan las reglas de comportamiento e interacción social, lo que resulta en un pobre rendimiento académico, ni el escolar es capaz de llegar a un aprendizaje óptimo, ni el docente puede continuar con el normal desarrollo de la sesión, pues debe ir retomando la clases luego de cada interrupción.

Dentro del entorno escolar, se ha encontrado una prevalencia media y alta de conductas antisociales, al interrumpir a sus compañeros en el desarrollo de las actividades, presentando rabietas cuando no se les hace caso, además de conductas agresivas, en las que les quitan sus objetos a sus pares, ponen apodosos y se burlan de sus compañeros. Asimismo, se detectó déficit de atención, como contestar sin pensar en la pregunta, dejar inconclusas sus tareas o actividades, así como levantarse de forma inapropiada durante el desarrollo normal de la clase.

Al analizar los objetivos específicos, se hace relevante la relación entre los tres tipos de conducta agresiva con el aprendizaje significativo de proposiciones. Resultados similares de correlación negativa, fueron observados por Ocaña (2017), en donde conductas como la falta de compromiso con la presentación de labores, y cuyo porcentaje de frecuencia en este comportamiento fue de 48,8% en el nivel medio, siendo en esta investigación de 42, 47%, mientras que con un nivel alto de reportaron un 28%, mientras que en la concurrente se observó un 38,73%. Por lo que, en la presente población estudiada, se ha encontrado mayor prevalencia de conducta disruptiva alta. En relación con el aprendizaje significativo, la presente reportó un 10,96% de aprendizaje significativo malo comparado a un 13,6%. Asimismo, un 45,21% de los estudiantes analizados en esta investigación alcanzaron un aprendizaje significativo alto, a diferencia del 23,2% observado por Ocaña.

En ese sentido, Dioses y Villarreal (2019) señala la importancia de las correlaciones significativas entre subunidades de análisis. En su investigación se presenta la correlación de la conducta disruptiva con la comunicación intrafamiliar, reforzando así la teoría del impacto del entorno social en el desenvolvimiento y manejo de la disrupción del comportamiento. Este comportamiento es considerado el de mayor preocupación en diversos sistemas de educación, Thomas et al (2016), analizaron desde un nuevo enfoque, que el manejo o gestión del salón de clase, desde el desarrollo del método y plan de las sesiones, así como la motivación de los estudiantes, pueden resultar como una forma de evitar el un clima disruptivo en aula.

Por otro lado, la detección adecuada es importante, ya que para Khasinah (2017), podrían presentarme múltiples formas de interrumpir la sesión de aprendizaje, además que el comportamiento o la presencia de conductas disruptivas no se limita a interrumpir a cierta edad. Desde los niños más pequeños este tipo de conductas pueden resultar sumamente ruidosas, mientras que los adolescentes suelen tener conductas poco cooperativas. En ese sentido, Romero et al. (2020), señala la utilidad de desarrollar espacios de juego que permitan la libre expresión, presentación de la información, que fomente un clima de adaptación, donde puedan percibir un ambiente cómodo. De tal forma, se potencia el aprendizaje desde un entorno escolar óptimo. Por lo que, reafirma que la implementación de diversos recursos que generen un ambiente lúdico, serían necesarios para lograr que los

estudiantes no caigan en comportamientos apáticos y poco colaborativos que los lleven a crear un ambiente conflictivo dentro y fuera del aula.

Por otra parte, Sánchez (2018), analizó también la relación de interrupciones de conducta en estudiantes de primaria, en los que se observó que la presencia de conductas agresivas resulta en una falta de aprendizaje de los mismo. Además, detecto que no se observa una colaboración de los apoderados en el manejo de este comportamiento. Por ello, la importancia de la detección de comportamientos disruptivos, analizado por Soto Mamani (2019), radica en el efecto de este en el proceso de aprendizaje. Puesto que la existencia de comportamientos agresivos, tanto físicos como verbales, que fueron observados en niños de 3 años, impactaron sobre el clima de la clase, e incrementó los problemas en la asimilación de conceptos nuevos.

Asimismo, estudios que han analizado conductas disruptivas como el realizado por Paro Qquecho y Samanez Castro (2019), encontró una correlación entre la interrupción de la conducta con un bajo rendimiento académico. Los niveles de correlación se observaron con mayor representatividad al analizar los componentes de cada dimensión, como lo encontrado en la concurrente investigación, ya que la conducta antisocial, y déficit de atención presentaron un nivel de correlación negativa moderada con un valor $p = 0.001$, con el aprendizaje de proposiciones. Incluso, Dávila (2017) ha observado una relación de este tipo de comportamiento con la inteligencia emocional en estudiantes de primaria, que termina por afectar el proceso de enseñanza y un correcto contacto social con quienes los rodean.

Desde otra perspectiva, en grupos etéreos mayores, como lo observado por Lopez y Marchena (2019) se ha encontrado diferencias en la prevalencia de conductas disruptivas, entre escolares. Entre los estudiantes de 13 años, las mujeres fueron quienes se observó una mayor prevalencia de comportamientos disruptivos

Por otro lado, desde una perspectiva, el individuo es considerado un todo, por lo que debe evaluarse o analizarse como tal, desde su nacimiento así como a lo largo de todas su etapas, poniendo un mayor énfasis en el desarrollo mismo de su ser como individuo, teniendo en cuenta que como ser único presenta diversas características, habilidades y formas de aprender, por lo que el docente deberá encontrar estrategias que logren captar su atención y el desarrollo de un buen clima de clase.

La presencia de conductas disruptivas afecta de forma negativa la interrelación en el ámbito estudiantil, e influyen el desenvolvimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Al observar la disrupción de la conducta en el rendimiento escolar, Arreaga Morán y Choez Vera (2017), encontraron una correlación significativa, así como una relación con el entorno familiar, al presentarse también aspectos disarmónicos del núcleo familiar. Por lo que destaca la importancia de la eficiencia docente en la detección de circunstancias de conflicto en el salón, de esta forma se establezcan estrategias que permitan la regulación de su comportamiento.

V. Conclusiones

Existe una relación significativa inversa con un nivel de correlación baja entre la conducta disruptiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel primario de la I.E. N° 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020. (sig. bilateral= .001 < .01; Rho= -,387**)

Existe una relación significativa inversa con un nivel de correlación baja entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel primario de la I.E. N° 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020. (sig. bilateral= .003 < .01; Rho= -,345**)

Existe una relación significativa inversa con un nivel de correlación moderada entre la conducta antisocial y el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel primario de la I.E. N° 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020. (sig. bilateral= .000 < .01; Rho= -,407**)

Existe una relación significativa inversa con un nivel de correlación baja entre la conducta agresiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel primario de la I.E. N° 3024 “José Antonio Encinas” SMP, 2020. (sig. bilateral= .001 < .01; Rho= -,370**)

VI. Recomendaciones

1. Solicitar a la Institución Educativa N° 3024 “José Antonio Encinas”, SMP la incorporación de talleres de capacitación en el tratamiento de conductas disruptivas en los estudiantes a nivel primario en la mejora del ambiente en el aula, y la interacción entre los niños y la relación estudiante profesor en la mejora del aprendizaje significativo.
2. Sugerir a la Institución Educativa N° 3024 “José Antonio Encinas”, SMP la aplicación de herramientas psicopedagógicas, a través de un equipo multidisciplinario, con el departamento de psicología de la Institución para que mediante terapias de juego se vaya mejorando los niveles de conducta disruptiva en los estudiantes a nivel primario.
3. Proponer un programa de comunicación asertiva y efectiva para padres y docentes con el objetivo de las mejoras en el manejo de las disrupciones del comportamiento en el aula, como en el hogar.

Referencias

- Abdullah, S. H., & Raman, S. (2001). Quantitative and qualitative research methods: Some strengths and weaknesses. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan, Jilid, 17*.
- Aguilar, F. (1982). Una experiencia de aprendizaje por investigación directa del medio. *Revista de Educación*.
- Aignerren Aburto, J. M. (2005). *El cuestionario: el instrumento de recolección de información de la técnica de la encuesta social*.
- American Psychiatric Association. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®. En *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425657>
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher, 29*(4), 11–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X029004011>
- Arreaga Morán, C. G., & Choez Vera, S. G. (2017). *CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SUS CONSECUENCIAS EN EL APRENDIZAJE*. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/26764>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*, 1–10.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*.
- Ausubel D, J. N. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *cmappublic2.ihmc.us*. Recuperado de [http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje significativo.pdf](http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf)
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Suzanne Donovan, M., & Pellegrino, J. W. (2000). *Generated for flyjiu@126*. Recuperado de <http://www.nap.edu>
- Buitrago Muñoz, D. A., & Herrera Ortigoza, C. R. (2015). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase* (Ibagué: Universidad del Tolima, 2015). Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1488>
- Dávila Fernández, G. M. (2017). *Conductas disruptivas e inteligencia emocional en estudiantes de nivel primario*.
- de los Santos, P. J., Carrasco, Á. L., & Domínguez, M. D. J. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación, (25)*, 219–236.
- de los Santos, P. J., & Domínguez, M. D. J. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista Boletín Redipe, 4*(12), 26–36.
- Desarrollo, Z. de D., & Próximo, I. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades, (26)*, 37–43.
- Dioses Lescano, N., Arnol, J., & Villarreal, H. (s. f.). COMUNICACIÓN INTRAFAMILIAR Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ESCOLARES DEL PRIMER GRADO DEL NIVEL SECUNDARIO. INTRAFAMILIARY COMMUNICATION AND DISRUPTIVE BEHAVIORS IN SCHOOLS OF THE FIRST GRADE OF THE

- Domínguez, Y. S. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de salud pública*, 33(3), 0.
- Echauri, A. M. F., Minami, H., & Sandoval, M. J. I. (2014). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50).
- Efron, D. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder: The past 50 years. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 51(1), 69–73. <https://doi.org/10.1111/jpc.12809>
- Farji-Brener, A. G. (2007). Una forma alternativa para la enseñanza del método hipotético-deductivo. *Interciencia*, 32(10), 716–720.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- First, M. B. (2013). DSM-5® Handbook of Differential Diagnosis. En *DSM-5® Handbook of Differential Diagnosis*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9781585629992>
- Gérard, V. (1998). A comprehensive theory of representation for mathematics education. *The Journal of Mathematical Behavior*, 17(2), 167–181.
- Gómez, M. D. C., & Cuña, A. D. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Goos, M., & Geiger, V. (2000). Towards new models of teaching and learning in technology enriched mathematics classrooms. *Proceedings of the Fifth Asian Technology Conference in Mathematics*. Chiang Mai, Thailand: ATCM Inc.
- Gotzens Busquet, C., Badia Martín, M., Genovard Rosselló, C., & Sáez, Dezcallar, T. (2010). *Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula*.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362–368.
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Cornell University Press.
- Greciano, I. (2001). Alteraciones del comportamiento en el aula. In *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Santiago de Compostela.
- Gresham, F. M. (2015). *Disruptive behavior disorders: Evidence-based practice for assessment and intervention*. Guilford Publications.
- Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning: Cognition and instruction*. Elsevier.
- Hendren, R. L. (1999). *Disruptive behavior disorders in children and adolescents*. American Psychiatric Pub.
- Hernández, P. H. (1991). *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 257–268.
- Jurado de los Santos, Pedro; Justiniano D., M. D. (2015). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *revista.redipe.org*, 4, N°12.
- Jurado, P. (2015). *Informe “Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa”*. Barcelona: UAB.
- KAZDIN, A. E. I. B.-C. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid. Pirámide.
- Khasinah, S. (2017). MANAGING DISRUPTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN LANGUAGE CLASSROOM. En *Englisia MAY* (Vol. 4). Recuperado de <https://jurnal.ar-raniry.ac.id/index.php/englisia/article/view/1661>
- Lave, J., Wenger, E., & Alfaro, C. (1991). {29}* APRENDIZAJE SITUADO *Participación periférica legítima 1. PARTICIPACIÓN PERIFÉRICA LEGÍTIMA*. Recuperado de [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Lave,+J.+%26+Wenger,+E.+\(1991\).+Situaded+learning:+Legitimate+peripheral+participation.+New+York:+Cambridge+University+Press.&ots=OCTzro0DIq&sig=d9ogIYS-PKxPaSZqc7hvh0YoFQ](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Lave,+J.+%26+Wenger,+E.+(1991).+Situaded+learning:+Legitimate+peripheral+participation.+New+York:+Cambridge+University+Press.&ots=OCTzro0DIq&sig=d9ogIYS-PKxPaSZqc7hvh0YoFQ)
- Lopez Capuñay, E. del R., & Marchena Guerrero, M. A. (2019). *Conductas disruptivas y estilos de crianza en estudiantes de VI ciclo de educación básica regular, de una institución educativa nacional de Lambayeque, agosto a diciembre, 2018*.
- Loza, M. J., & Frisancho, S. (2010). *¿ Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial*.
- Marion, S., & Leather, P. (2015). Evaluación y modelos de responsabilidad educativa para apoyar aprendizajes significativos. *Education Policy Analysis Archives*, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1984>
- Molero Requejo, R. M. (2016). *Conductas disruptivas y estilos de aprendizaje de los estudiantes de una IE estatal de la ciudad de Chiclayo–2016*.
- Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa. *Recuperado el, 11*.
- Morales, N. N., ... R. C. S.-R. cubana, & 2002, undefined. (s. f.). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *scielo.sld.cu*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312002000200007
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *academia.edu*. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/40784677/apsigsubesp.pdf>
- Moreira, M. A. (2012). *¿ Al final, qué es aprendizaje significativo?*
- Nájera, P. M. U. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*, 17–46. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ocaña Rodríguez, L. R. (2017). *Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en el área de*

- comunicación en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa Privada “Nuestra Señora de la Merced”. Huacho, 2015.
- Osorio Osorio, A. (2018). *Los hábitos de estudio y el aprendizaje significativo de los estudiantes de Electrotecnia Industrial del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Manuel Seoane Corrales de San Juan de Lurigancho-Lima 2017*.
- Ovalles Rincón, A. C. (2017). *Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas* (Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/44251/>
- Pacheco, F., & Cristina, M. (2018). *El trastorno de conducta disruptiva y su influencia en el comportamiento socio-afectivo de los estudiantes de 2do año básico del instituto particular Abdón Calderón año lectivo 2017-2018* (Guayaquil: ULVR, 2018.). Recuperado de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/2117>
- Paitán, H. Ñ., Mejía, E. M., Ramírez, E. N., & Paucar, A. V. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Paro Qquecho, T., & Samanez Castro, M. N. (2019). *Conductas disruptivas y su influencia en el rendimiento académico de los niños de 5 años de la IEI N° 90 del distrito de Santiago provincia Cusco*.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED458233>
- Peña-Olvera, F. de la, & Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud mental*, 34(5), 421–427.
- Pérez Villacrez, G. C. A. (2019). *Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en los estudiantes del IV y V ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa “Heroína Micaela Bastidas” en el distrito de San Juan de Lurigancho, 2018*.
- PJC, J., Ramos-Quiroga, J. A., Chalita, P. J., Vidal, R., Bosch, R., Palomar, G., & Prats, L. (2012). Diagnóstico y tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en adultos. *Rev neurol*, 54(Supl 1), S105-15.
- Quay, H. C., & Hogan, A. E. (2013). *Handbook of disruptive behavior disorders*. Springer Science & Business Media.
- Rabadán Rubio, J. A., & Giménez-Gualdo, A. M. (2012). DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL AULA DE LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA. *Educación XX1*, 15(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132>
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). *EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES E EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO y la evaluación de los aprendizajes*. Recuperado de http://200.62.146.19/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf
- Rodríguez, A. D. (2014). Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo en la física experimental. *Revista Cubana de Física*, 31(1E), E61–E65.

- Romero, L., Johana, A., De, F., Sociales, C., Humanas, Y., De Maestría, P., & Barranquilla, E. E. (2020). *LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA 1 La Lúdica Como Estrategia Didáctica Para La Mitigación De Conductas Disruptivas Y El Fortalecimiento De La Convivencia Escolar. Investigadores: Escorcía Marchena Dalit Rafael.* Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6435>
- Ruiz Bolívar, C. (2003). Confiabilidad. *Programa Interinstitucional Doctorado en Educación.*, 20.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes.* Cambridge University Press.
- Sánchez Sánchez, I. P. (2018). *La evaluación del aprendizaje y las conductas disruptivas en los estudiantes de la Unidad Educativa Celiano Monge del cantón Ambato.* Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/28458>
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Research*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shuell, T. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 531–547. <https://doi.org/10.3102/00346543060004531>
- Silverio, C., Rocío, Y., Silverio, C., & Yanet, M. (2017). *Conductas disruptivas y estilos de aprendizaje de los alumnos del VII ciclo de la Institución Educativa N° 6037 "Inca Pachacutec"-UGEL 01-SJM, 2015.*
- Soto Mamani, A. (2019). *Actitudes disruptivas que afecta el proceso de aprendizaje en los niños de 3 años de la IEI N° 196 "Glorioso San Carlos", Puno 2018.*
- Sousa, V., Driessnack, M., & Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Rev latino-am enfermagem*, 15(3), 1–6.
- Soutullo, C., & Álvarez-Gómez, M. J. (2013). Bases para la elección del tratamiento farmacológico en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, 56(Supl 1), S119-29.
- Thomas Szulevicz1, Rebekka Mai Eckerdal, Jaan Vaalsiner, G. M. (2016). When disruptive behavior meets outcome-based education. *Psihologija*, 49(4), 447–468.
- Tornero, M. G., & Criado, G. M. (2002). Las primeras manifestaciones de la conducta antisocial en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(4), 15.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento 1 Encuesta sobre conductas disruptivas.

Estimado docente,

El presente cuestionario es para saber cómo se comportan sus alumnos en el aula, señale la frecuencia con la que se presentan las siguientes conductas.

Considerando que la valoración es Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), Nunca (1)

| N° | CONDUCTAS DISRUPTIVAS | Valoración | | | | |
|-------------------------------|---|------------|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Déficit de atención | | | | | | |
| 1 | Se distraen con facilidad en clase. | | | | | |
| 2 | Dejan con facilidad una conversación para iniciar otra. | | | | | |
| 3 | Confunden frecuentemente los nombres de sus compañeros. | | | | | |
| 4 | Cometen errores en sus tareas. | | | | | |
| 5 | Cuando le preguntan, responden rápido, sin evaluar sus respuestas. | | | | | |
| 6 | Comienzan a hacer su tarea, pero no logran terminar. | | | | | |
| 7 | Si encuentra una dificultad, abandona lo que está haciendo. | | | | | |
| Conductas antisociales | | | | | | |
| 8 | Conversan en horas de clase. | | | | | |
| 9 | Cuando deja actividades, no obedece sus órdenes. | | | | | |
| 10 | Se mueve de su sitio sin justificación. | | | | | |
| 11 | Hace rabietas o se enoja si no le hacen caso cuando está participando otro compañero. | | | | | |
| 12 | Interrumpe la clase o a sus compañeros cuando participan. | | | | | |
| Conductas agresivas | | | | | | |
| 13 | Se molestan cuando algunos de sus compañeros le ponen apodos. | | | | | |
| 14 | Agreden verbalmente a algún compañero | | | | | |
| 15 | Se enojan y rompen alguno de sus objetos | | | | | |
| 16 | Tienden a ser vengativos (as) | | | | | |
| 17 | Intimidan a sus compañeros. | | | | | |

Muchas gracias por su participación.

Anexo 2: Instrumento 2 Encuesta sobre aprendizaje significativo

Estimado docente,

El presente cuestionario es para conocer el nivel de aprendizaje significativo de sus alumnos en el aula, señale la frecuencia con la que se presentan las siguientes conductas.

Considerando que la valoración es Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), Nunca (1)

| N° | APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO | Valoración | | | | |
|--------------------------------------|---|------------|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Aprendizaje de representación | | | | | | |
| 1 | Responden las preguntas sobre experiencias previas al iniciar su sesión de clase | | | | | |
| 2 | Participan de las dinámicas para responder sobre sus experiencias previas | | | | | |
| 3 | Participan activamente en compartir sus conocimientos previos | | | | | |
| 4 | Asocian representaciones a sus conceptos previos | | | | | |
| 5 | Comparten sus conceptos sobre equivalencias de representación asociadas a sus conocimientos previos al iniciar la sesión. | | | | | |
| Aprendizaje de conceptos | | | | | | |
| 6 | Aprenden de nuevas experiencias que les permiten describir objetos. | | | | | |
| 7 | Describen adecuadamente situaciones u objetos. | | | | | |
| 8 | Comprenden nuevos conceptos porque son estructuras de acuerdo a sus edades. | | | | | |
| 9 | Realiza preguntas que les permiten identificar nuevos conceptos | | | | | |
| 10 | Intercambian ideas, opiniones e información de temas tratados para generar asociación de conceptos. | | | | | |
| 11 | Participan activamente en la generación de nuevos conocimientos con respeto a las ideas u opiniones de los demás. | | | | | |
| Aprendizaje de proposiciones | | | | | | |
| 12 | Relacionan las nuevas experiencias adquiridas en la elaboración de trabajos individuales y/o grupales. | | | | | |
| 13 | Responden claramente sobre los nuevos conceptos aprendidos. | | | | | |
| 14 | Realizan actividades en el aula de clases utilizando lo aprendido relacionado con su vida cotidiana. | | | | | |
| 15 | Consideran lo aprendido como útil. | | | | | |
| 16 | Pueden explicar a sus pares los conocimientos adquiridos. | | | | | |
| 17 | Relacionan ideas nuevas con su aplicación práctica. | | | | | |

Muchas gracias por su participación.

Anexo 3: Matriz de Consistencia

| Matriz de Consistencia | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|--|--------------------------------|---|--|--|--|
| Título: Influencia de la Conducta disruptiva en el aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres, 2020 | | | | | | | | | |
| Autor: Br. Santa Margarita Santiago Salinas | | | | | | | | | |
| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables e indicadores | | | | | | |
| <p>Problema General: ¿Cómo influye la conducta disruptiva en el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N° 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020?</p> <p>Problemas Específicos: ¿Cuál es la relación que existe entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa No 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la conducta antisocial y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa No 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la conducta agresiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa No 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020?</p> | <p>Objetivo general: Determinar la relación de la conducta disruptiva en el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar si existe una relación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020.</p> <p>Determinar si existe una relación entre la conducta antisocial y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020.</p> <p>Determinar si existe una relación entre la conducta agresiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020.</p> | <p>Hipótesis general: Ha= La influencia de la conducta disruptiva en el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N° 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020 es significativa.</p> <p>Hipótesis específicas: H2=La relación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020 es significativa.</p> <p>H3=La relación entre la conducta antisocial y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020 es significativo.</p> <p>H4=La relación entre la conducta agresiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres 2020 es significativo.</p> | Variable 1: Conducta Disruptiva (PJ de los Santos, 2015) | | | | | | |
| | | | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles y rangos | | |
| | | | Déficit de atención. | -Distracción -Hiperactividad -Impulsividad | 1,2,3,4 5,6,7 | Cuestionario para los docentes de conducta disruptiva de sus alumnos de 17 preguntas con Escala de Likert. | Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces. (3) Casi nunca (2) Nunca (1) | | |
| | | | Conducta Antisocial | -Absentismo escolar -Infringir reglas sociales -Acción en contra de los demás. | 8,9,10, 11,12 | | | | |
| | | | Conducta Agresiva | -Conducta desafiante. -Amenazas. -Problemas de conducta. | 13,14,15, 16,17 | | | | |
| | | | Variable 2: Aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) | | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles y rangos |
| | | | Aprendizaje de Representación | -Atribución de significados. -Equivalencia representacional. | 1,2,3,4,5 6,7,8, 9,10,11 | -Describe objetos, situaciones. -Identifica criterios comunes. -Relación entre las palabras. -Identifica nuevas proposiciones relacionadas | 12,13,14, 15,16,17 | Cuestionario para los docentes de aprendizaje significativo de sus alumnos de 17 preguntas con Escala de Likert. | Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces. (3) Casi nunca (2) Nunca (1) |
| | | | Aprendizaje de Conceptos | | | | | | |
| | | | Aprendizaje de Proposiciones | | | | | | |

| Algunas | Población y muestra | Técnicas e instrumentos | Estadística que utilizar |
|--|---|--|--|
| <p>Nivel:</p> <p>Diseño: No Experimental – Correlacional – Transversal.</p> <p>Método: Cualitativo y Cuantitativo</p> | <p>Población: La población del estudio está constituida por los docentes de nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres, 2020.</p> <p>Tipo de muestreo: Probabilístico al 95%.</p> <p>Tamaño de muestra: La muestra está constituida por 12 docentes de nivel primario de la Institución Educativa N°3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres, 2020.</p> | <p>Variable 1: Conducta Disruptiva (PJ de los Santos, 2015) Técnicas: Cuestionario. Instrumentos: Cuestionario para los docentes de conducta disruptiva de sus alumnos de 17 preguntas con Escala de Likert. Autor: Santa Margarita Santiago Salinas Año: 2020 Monitoreo: Online Ámbito de Aplicación: Docentes de los estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N ° 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres. Forma de Administración: Online</p> <p>Variable 2: Aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) Técnicas: Cuestionario. Instrumentos: Cuestionario para los docentes de aprendizaje significativo de sus alumnos de 17 preguntas con Escala de Likert. Autor: Santa Margarita Santiago Salinas Año: 2020 Monitoreo: Online Ámbito de Aplicación: Docentes de los estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N ° 3024 “José Antonio Encinas” San Martín de Porres. Forma de Administración: Online</p> | <p>DESCRIPTIVA: Tablas de frecuencia y figuras de barras de las variables y dimensiones.</p> <p>INFERENCIAL:</p> |

Anexo 4: Validación de los instrumentos



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSIÓN 1: DÉFICIT DE ATENCIÓN | | | | | | | | |
| 1 | Se distraen con facilidad en clase. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | Dejan con facilidad una conversación para iniciar otra. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Confunden frecuentemente los nombres de sus compañeros. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | Cometen errores en sus tareas. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | Cuando le preguntan, responden rápido, sin evaluar sus respuestas. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 6 | Comienzan a hacer su tarea, pero no logran terminar. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | Si encuentra una dificultad, abandona lo que está haciendo. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN 2: CONDUCTAS ANTISOCIALES | | | | | | | | |
| 8 | Conversan en horas de clase. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | Cuando deja actividades, no obedece sus órdenes. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | Se mueve de su sitio sin justificación. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | Hace rabietas o se enoja si no le hacen caso cuando está participando otro compañero. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 12 | Interrumpe la clase o a sus compañeros cuando participan. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN 3: CONDUCTAS AGRESIVAS | | | | | | | | |
| 13 | Se molestan cuando algunos de sus compañeros le ponen apodos. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | Agreden verbalmente a algún compañero | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | Se enojan y rompen alguno de sus objetos | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 16 | Tienden a ser vengativos (as) | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 17 | Intimidan a sus compañeros. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Carafin Urbano Virginia A. DNI: 31683051

Especialidad del validador: Mgtr. Orientación Educativa

.....de..26....del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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


 Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSIÓN 1: APRENDIZAJE DE REPRESENTACIÓN | | | | | | | | |
| 1 | Responden las preguntas sobre experiencias previas al iniciar su sesión de clase | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | Participan de las dinámicas para responder sobre sus experiencias previas | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Participan activamente en compartir sus conocimientos previos | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | Asocian representaciones a sus conceptos previos | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | Comparten sus conceptos sobre equivalencias de representación asociadas a sus conocimientos previos al iniciar la sesión. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN 2: APRENDIZAJE DE CONCEPTOS | | | | | | | | |
| 6 | Aprenden de nuevas experiencias que les permiten describir objetos. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | Describen adecuadamente situaciones u objetos. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | Comprenden nuevos conceptos porque son estructuras de acuerdo a sus edades. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | Realiza preguntas que les permiten identificar nuevos conceptos | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | Intercambian ideas, opiniones e información de temas tratados para generar asociación de conceptos. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | Participan activamente en la generación de nuevos conocimientos con respeto a las ideas u opiniones de los demás. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN 3: APRENDIZAJE DE PROPOSICIONES | | | | | | | | |
| 12 | Relacionan las nuevas experiencias adquiridas en la elaboración de trabajos individuales y/o grupales. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | Responden claramente sobre los nuevos conceptos aprendidos. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | Realizan actividades en el aula de clases utilizando lo aprendido relacionado con su vida cotidiana. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | Consideran lo aprendido como útil. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 16 | Pueden explicar a sus pares los conocimientos adquiridos. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 17 | Relacionan ideas nuevas con su aplicación práctica. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del Juez validador. Dr/Mg: Cervatin Urbano Virginia A. DNI: 31683051

Especialidad del validador: Mgtr. Orientación Educativa

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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


 Firma del Experto Informante.

20 de 06 del 2020

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE **CONDUCTAS DISRUPTIVAS.**

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|--|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: Déficit de atención | | | | | | | |
| 1 | Se distraen con facilidad en clase. | X | | X | | X | | |
| 2 | Dejan con facilidad una conversación para iniciar otra. | X | | X | | X | | |
| 3 | Confunden frecuentemente los nombres de sus compañeros. | X | | X | | X | | |
| 4 | Cometen errores en sus tareas. | X | | X | | X | | |
| 5 | Cuando le preguntan, responden rápido, sin evaluar sus respuestas. | X | | X | | X | | |
| 6 | Comienzan a hacer su tarea, pero no logran terminar. | X | | X | | X | | |
| 7 | Si encuentra una dificultad, abandona lo que está haciendo. | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: Conductas antisociales | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 8 | Conversan en horas de clase. | X | | X | | X | | Distrae en horas de clase a sus compañeros. |
| 9 | Cuando deja actividades, no obedece sus órdenes. | x | | x | | x | | |
| 10 | Se mueve de su sitio sin justificación. | x | | x | | x | | |
| 11 | Hace rabietas o se enoja si no le hacen caso cuando está participando otro compañero. | x | | x | | x | | |
| 12 | Interrumpe la clase o a sus compañeros cuando participan. | x | | x | | x | | |
| | DIMENSIÓN 3: Conductas agresivas | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 13 | Se molestan cuando algunos de sus compañeros le ponen apodos. | x | | x | | x | | Se molestan con suma facilidad con sus compañeros. |
| 14 | Agreden verbalmente a algún compañero | x | | x | | x | | |
| 15 | Se enojan y rompen alguno de sus objetos | x | | x | | x | | |
| 16 | Tienden a ser vengativos (as) | x | | x | | x | | |
| 17 | Intimidan a sus compañeros. | x | | x | | x | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia para el estudio.

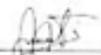
Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ AYBAR HUAMANI, Justiniano DNI:08822479

Especialidad del validador: Metodólogo de investigación y temático.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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


 Celso Huamani Justiniano AYBAR HUAMANI
 DNI N° 08822479

19 de junio del 2020

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|---|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSIÓN 1: Aprendizaje de representación | | | | | | | | |
| 1 | Responden las preguntas sobre experiencias previas al iniciar su sesión de clase | x | | x | | x | | |
| 2 | Participan de las dinámicas para responder sobre sus experiencias previas | x | | x | | x | | |
| 3 | Participan activamente en compartir sus conocimientos previos | x | | x | | x | | |
| 4 | Asocian representaciones a sus conceptos previos | x | | x | | x | | |
| 5 | Comparten sus conceptos sobre equivalencias de representación asociadas a sus conocimientos previos al iniciar la sesión. | x | | x | | x | | |
| DIMENSIÓN 2: Aprendizaje de concepto | | | | | | | | |
| 6 | Aprenden de nuevas experiencias que les permiten describir objetos. | x | | x | | x | | |
| 7 | Describen adecuadamente situaciones u objetos. | x | | x | | x | | |
| 8 | Comprenden nuevos conceptos porque son estructuras de acuerdo a sus edades. | x | | x | | x | | |
| 9 | Realiza preguntas que les permiten identificar nuevos conceptos | x | | x | | x | | |
| 10 | Intercambian ideas, opiniones e información de temas tratados para generar asociación de conceptos. | x | | x | | x | | |
| 11 | Participan activamente en la generación de nuevos conocimientos con respeto a las ideas u opiniones de los demás. | x | | x | | x | | |
| DIMENSIÓN 3: Aprendizaje de proposiciones | | | | | | | | |
| 12 | Relacionan las nuevas experiencias adquiridas en la elaboración de trabajos individuales y/o grupales. | x | | x | | x | | |
| 13 | Responden claramente sobre los nuevos conceptos aprendidos. | x | | x | | x | | |
| 14 | Realizan actividades en el aula de clases utilizando lo aprendido relacionado con su vida cotidiana. | x | | x | | x | | |
| 15 | Consideran lo aprendido como útil. | x | | x | | x | | |
| 16 | Pueden explicar a sus pares los conocimientos adquiridos. | x | | x | | x | | |
| 17 | Relacionan ideas nuevas con su aplicación práctica. | | | | | | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia para el estudio.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ AYBAR HUAMANI, Justiniano **DNI: 08822479**

Especialidad del validador: Metodólogo de investigación y temático.

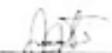
19 de junio del 2020

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

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

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

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



CERTIFICADO: JUSTINIANO AYBAR HUAMANI
DNI N° 08822479

Firma del Experto Informante.