



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## **ESCUELA DE POSGRADO**

### **PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

Asertividad y aprendizaje significativo de estudiantes de secundaria de una  
Institución Educativa Pública de Santa Anita, 2020

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa

**AUTORA:**

Cuadros Arce, Maria Elena (ORCID: 0000-0002-5481-3360)

**ASESOR:**

Mg. Perez Perez, Miguel Angel (ORCID: 0000-0002-7333-9879)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

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

LIMA-PERÚ  
2020

## Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mi familia quienes me apoyaron en todo momento para la realización de mis objetivos.

### **Agradecimiento**

Al profesor Miguel Ángel Pérez, por su orientación profesional y su enseñanza paciente; y también agradezco a mi familia por su comprensión en todos aquellos momentos difíciles brindándome su apoyo incondicional.

## Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento -----	ii
Índice de contenidos -----	iv
Índice de tablas -----	v
Índice de gráficos y figuras -----	vi
Resumen -----	vii
Abstract -----	viii
I. INTRODUCCIÓN -----	1
II. MARCO TEÓRICO -----	6
III. METODOLOGÍA -----	22
3.1 Tipo y diseño de investigación -----	22
3.2 Variables y operacionalización -----	23
3.3 Población, muestra y muestreo -----	24
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos -----	25
3.5 Procedimientos -----	29
3.6 Método de análisis de datos -----	29
3.7 Aspectos éticos -----	30
IV. RESULTADOS -----	31
V. DISCUSIÓN -----	42
VI. CONCLUSIONES -----	48
VII. RECOMENDACIONES -----	49
REFERENCIAS -----	50
ANEXOS -----	56

## Índice de tablas

	Pág.	
Tabla 1	Distribución de los estudiantes de 4to y 5to de secundaria	24
Tabla 2	Niveles de interpretación de la escala de asertividad	26
Tabla 3	Resultados de la prueba de confiabilidad de la escala de asertividad	27
Tabla 4	Niveles de interpretación del cuestionario del cuestionario de aprendizaje significativo	28
Tabla 5	Resultados de la prueba de confiabilidad del cuestionario del cuestionario de aprendizaje significativo	29
Tabla 6	Frecuencias y porcentajes de la variable asertividad	31
Tabla 7	Frecuencias y porcentajes de la variable aprendizaje significativo	32
Tabla 8	Frecuencias y porcentajes de la dimensión autoasertividad de la asertividad	33
Tabla 9	Frecuencias y porcentajes de la dimensión heteroasertividad de la asertividad	34
Tabla 10	Frecuencias y porcentajes según la asertividad y aprendizaje significativo	35
Tabla 11	Frecuencias y porcentajes según la dimensión autoasertividad y aprendizaje significativo	35
Tabla 12	Frecuencias y porcentajes según la dimensión heteroasertividad y aprendizaje significativo	36
Tabla 13	Pruebas de normalidad	37
Tabla 14	Tabla de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman según Bisquerra	38
Tabla 15	Prueba de hipótesis de la relación entre asertividad y el aprendizaje significativo	39
Tabla 16	Prueba de hipótesis de la relación entre autoasertividad y el aprendizaje significativo	40
Tabla 17	Prueba de hipótesis de la relación entre heteroasertividad y el aprendizaje significativo	41

## Índice de gráficos y figuras

		Pág.
Figura 1	Niveles de asertividad en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido	31
Figura 2	Niveles de aprendizaje significativo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido	32
Figura 3	Niveles de autoasertividad en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido	33
Figura 4	Niveles de heteroasertividad en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido	34

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la asertividad y el aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

La investigación fue de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental-transversal, y de nivel correlacional. La población estuvo conformada por 123 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221. La técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el “Cuestionario de Asertividad ADCA-1” y el “Cuestionario de Aprendizaje Significativo”. Con el fin de determinar la validez de los instrumentos se usó el juicio de expertos y la confiabilidad fue calculada utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach siendo el resultado 0.927, para el primer cuestionario y un 0.900, en el segundo.

Los resultados hacen concluir que existe una baja correlación positiva entre la ( $r=0.214$  y  $p=0.018$ ) entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221. De acuerdo con estos resultados, se puede señalar que a mayor asertividad se presentará un incremento bajo en el aprendizaje significativo.

*Palabras clave:* asertividad, aprendizaje significativo, estudiantes

## ABSTRACT

The research aimed to determine the relationship between assertiveness and meaningful learning in high school students at the María Parado de Bellido Educational Institution No. 1221 Santa Anita, 2020. The research was of a quantitative approach, non-experimental-cross-sectional design, and correlational level. The population was made up of 123 fourth and fifth year high school students from the María Parado de Bellido Educational Institution No. 1221.

The technique used was the survey and the instruments used for data collection were the "Assertiveness Questionnaire ADCA-1" and the "Significant Learning Questionnaire". In order to determine the validity of the instruments, expert judgment was used and the reliability was calculated using the Cronbach's Alpha Coefficient, the result being 0.927, for the first questionnaire and 0.900, for the second. The results conclude that there is a low positive correlation between the ( $r = 0.214$  and  $p = 0.018$ ) between assertiveness and significant learning in fourth and fifth grade students of the María Parado de Bellido Educational Institution No. 1221. According to these results, it can be pointed out that the more assertive there will be a low increase in significant learning.

Keywords: assertiveness, meaningful learning, students

## I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el campo de la educación se ha convertido de gran interés para la gran mayoría de las naciones, pero en especial los países del primer mundo, a tal medida que es considerado como el motor del desarrollo de la sociedad; por lo tanto, se destinan una cantidad considerable del PBI para su mantenimiento y constantes mejoras. En estos días cuando se hace referencia a calidad educativa no se puede olvidar a los países nórdicos, quienes cuentan con un ambiente y sistema educacional para sus estudiantes; además se debe tener reconocimiento con los países asiáticos como China y Singapur; siendo China la que obtuvo el mejor puntaje y primer lugar en el informe PISA) el cual consiste en un estudio que mide el rendimiento de los estudiantes en el ámbito académico en los campos de lectura, matemáticas y ciencias. En estos países lograron un buen nivel de desarrollo educativo por el apoyo recibido por sus gobiernos; no obstante, estos avances se dieron por el buen manejo de la forma de enseñar y el modo de aprender.

La enseñanza es un servicio que es brindado por la sociedad y también es un derecho fundamental del ser humano del cual debe serle imprescindible porque debido a ella la persona se desarrolla e impulsa al desarrollo de la sociedad. No obstante, al considerar a la educación un factor indispensable para los ciudadanos, se le exige al Estado respaldar dichas instituciones las cuales la imparten (Muñoz, 2004).

La UNESCO (2012) informó que para las personas, la educación es muy importante en el desenvolvimiento de su habilidades y capacidades, al mismo tiempo les permiten desarrollar los aspectos cognitivos, afectivos y morales que le proporcionen al individuo el vivir dignamente; además de estar en constante aprendizaje de los nuevos conocimientos referidos a sus distintos temas de interés que serán muy útiles en ciertos contextos y en la elección correcta de tomas de decisiones con pleno uso de la razón y de la lógica, lo cual les permitirán afianzar sus vínculos con los demás debido a la correcta formación de una conducta asertiva. Sin embargo, las instituciones educativas son, después de la familia, ambientes de socialización donde estudiantes atraviesan nuevas experiencias y refuerzan las ya aprendidas; no obstante, en esta etapa en donde por necesidad se debe desarrollar y fomentar la

capacidad de interacción de manera adecuada y equilibrada, comúnmente denominada como asertividad. Pues mediante esta cualidad los estudiantes, y en especial aquellos que se encuentran en la adolescencia, podrán adecuarse de manera correcta a las diversidades de contextos que se le presentarán a lo largo de su vida (Valdivieso, 2009). Gracias al desarrollo de la asertividad permite la correcta manifestación de los deseos, sentimientos, etc.; sin agraviar la integridad de los demás, ya sea de manera psicológica o física, debido a esto se le hará más práctico el desarrollar lazos saludables y estables con las personas (Pérez, 2013).

La Organización Mundial de la Salud (2019) informa que la etapa de adolescencia es una transición en la vida de las personas la cual es crucial para el fomento y mantenimiento de correctos hábitos sociales y emocionales que brindan un bienestar mental, entre ellos están considerados el hacer actividad física, un buen descanso, el desarrollo de habilidades sociales, el aprendizaje de diversas cosas y la solución de conflictos de manera adecuada.

Queda claro que un correcto ambiente escolar permitirá el fomento de la asertividad por consiguiente esta, que estará presente en los individuos, influirá en la sociabilización con los demás, es decir que será parte de un conjunto de factores determinantes en el aprendizaje de él y sus compañeros, en especial en el aprendizaje significativo.

No obstante, cuando nos trasladamos a la realidad peruana nos percatamos el déficit de asertividad presente en los estudiantes de secundaria, que comúnmente atraviesan la adolescencia; esto se puede ver reflejado en la investigación de Aybar (2016) que, al evaluar a un grupo de estudiantes adolescentes de Lima, evidencio la pobre capacidad de reacción adaptativa en situaciones adversas (31.8%), la reacción pasiva (16.8%) o la reacción agresiva (15.5%).

Sin embargo, debido a la carencia de investigaciones que relacionen la asertividad y el aprendizaje significativo; no obstante, la gran incidencia reportada por diferentes estudios de ambas variables, pero en diferentes correlaciones y en contextos semejantes; incitaron la necesidad de realizar una investigación empírica sobre el estudio de si dichas variables están relacionadas.

De esta forma y con base en la información obtenida, se procedió a realizar la investigación correlativa entre la asertividad y el aprendizaje significativo en aquellos estudiantes que cursan el cuarto y quinto de pertenecientes a la Institución Educativa Pública María Parado de Bellido N°1221 de Santa Anita, 2020.

Después de haber realizado una contemplación sobre la realidad problemática que se vive en nuestro contexto, se procedió a la formulación problemática para poder detallar de manera más específica, aquella interrogante que se tratará de responder.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, se propuso como problema general la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación que existe entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita ,2020?

Así como también se propusieron los problemas específicos en las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la relación que existe entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020?

¿Cuál es la relación que existe entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020?

Esta investigación justifica su realización por la contribución que brindara en los siguientes ámbitos:

Desde un aspecto teórico, esta investigación, se justifica debido al uso de información básica o teórica recolectada para este trabajo permitiendo una contribución en el aproximamiento y esparcimiento del conocimiento de las variables las cuales son la asertividad y aprendizaje significativo; asimismo, favorece a la discusión, al contraste de los resultados registrados y la verificación de los estudios de David Ausubel.

Su justificación pragmática radica en el cómo las variables son necesarias en el proceso de enseñanza debido a que tanto como la asertividad como el aprendizaje significativo son importantes para alcanzar el logro de la adquisición de conocimientos permitiendo alcanzar una mejor calidad en la educación y elevar el rendimiento académico en las escuelas.

La justificación en aspectos metodológicos radica en el sometimiento de ella a dichos procesos metodológicos del enfoque cuantitativo y a la revisión de procedimientos, técnicas y verificación de los instrumentos través del contraste de la validez y su fiabilidad; todo ello permitirá un adecuado recojo de información lo que permitirá tener una buena interpretación de los resultados generando un respaldo para las futuras investigaciones.

Al contemplar una perspectiva social, representa un aporte significativo ya que se justifica como una base para próximas investigaciones del contexto en el que se presenta el problema que atraviesan actualmente las instituciones como son las demandas de una nueva educación de calidad basada en el aprendizaje significativo, así como fomentar la formación de personas asertivas lo que generan individuos óptimos que son necesarios para nuestra sociedad peruana.

La justificación pedagógica consiste en tratar temas como el requerimiento de personas asertivas que permitirán su predisponibilidad al contexto a la par del fomento del aprendizaje significativo nos proporcionarán un mayor entendimiento de dichos aspectos que son imprescindibles para la mejora de nuestro sistema educacional que se les brinda a los estudiantes.

Luego de plantear los problemas y justificar la investigación, se procedió a presentar las hipótesis, comenzando por la general:

Existe relación entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

Asimismo, se procedió a realizar las hipótesis específicas las cuales se presentan a continuación:

Existe una relación entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

Existe una relación entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

Luego de ello se procedió a redactar los objetivos con base a las hipótesis planteadas con anterioridad; el objetivo general es el siguiente:

Determinar la relación que existe entre la asertividad y el aprendizaje en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

Asimismo, se procedió a redactar los objetivos específicos las cuales se presentan a continuación:

Determinar la relación que existe entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

Determinar la relación que existe entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

## II. MARCO TEÓRICO

Hasta el momento de realizar este trabajo no existían investigaciones que hayan abarcado de manera directa a las variables asertividad y aprendizaje significativo; no obstante, existen estudios que, sí han utilizado a las variables por separado, algunos de los cuales se han tomado para la realización de este trabajo, considerando aspectos utilitarios para analizar los resultados de la investigación.

Para los antecedentes internacionales, que proceden de artículos en inglés, se revisaron varias investigaciones de las cuales se encuentran trabajos como los de González et al. (2018) quienes desarrollaron una investigación correlacional multivariable entre la asertividad, el rendimiento académico y la ansiedad en estudiantes de secundaria los cuales tenían entre 11 a 17 años de edad en México haciendo una comparativa según el sexo de ellos; utilizaron los instrumentos la “Escala de Comportamiento Asertivo de los Niños (CABS)”, la “Escala Revisada de Ansiedad del Manifiesto de los Niños” y para el rendimiento académico se usó el promedio de calificaciones. Concluyeron que existe correlación entre la asertividad y la ansiedad ( $r = .182$ ,  $p < .01$ ), como también se presenció una correlación entre el rendimiento académico y la asertividad ( $r = -.203$ ,  $p < .01$ ); a la par que se presentaron diferencias significativas en función al sexo en todas las variables.

En el trabajo realizado por Shanmugam & Kathyayini (2017) sobre un estudio descriptivo correlacional entre la autoestima y la asertividad en 60 adolescentes los cuales tenían edades entre 13 a 16 años, en el país de la India; y para su medición fueron usados el “Cuestionario de Conducta Asertiva de Rathus” y la “Escala de Autoestima de Rosenberg”. Los resultados que se obtuvieron fueron que gran parte de la muestra es moderadamente asertiva, que tenían un nivel de autoestima alto y que existía una significativa correlación de carácter positiva dada entre el comportamiento asertivo y la autoestima mediante la Rho de Spearman ( $r = 0.64$ ).

Parray y Kumar (2017) desarrollaron un estudio sobre el impacto que genera un entrenamiento de asertividad en las variables asertividad, autoestima, estrés, bienestar psicológico y el logro académico en 13 adolescentes de 16 a 19 años; el estudio fue realizado en la India.

Implementaron un diseño cuasi-experimental con pretest y postest. Los instrumentos que usaron fueron la “Escala Rathus” para medir la asertividad, la “Escala Rosenberg” que evalúa la autoestima, una escala sobre el estrés percibido, una escala sobre el bienestar psicológico, y una escala para evaluar el rendimiento académico. El proceso consistió en la aplicación de los pretest, luego fueron sometidos a un taller de asertividad que duró un mes y por último se les aplicó los postest. La investigación concluyó en notorios aumentos de los niveles de asertividad y autoestima; como también se evidenció aumentos en los niveles de bienestar psicológico y del rendimiento académico; no obstante, se observó que hubo una disminución en los niveles del estrés en los adolescentes.

Además, Ghodrati et al. (2016) en su investigación realizada sobre una correlación multivariable entre las variables autoestima, asertividad y logro académico en 701 adolescentes femeninas de Irán, las cuales tenían entre 14 a 17 años; para la medición de la muestra fueron usados el “Inventario Coopersmith” para la medición de la autoestima y el “Inventario de Gambrill y Richy” para la asertividad, y un registro de notas para el logro académico. Su investigación dio como resultado la comprobación de una significativa relación ( $p < .001$ ) de la asertividad y el logro académico; a la par que existía una significancia entre la asertividad y la autoestima ( $p < .001$ ).

Khademi et al. (2015) realizaron una investigación sobre el papel de la autoeficacia y su relación con la asertividad en 321 alumnos pertenecientes al primer año de secundaria de varios colegios de Irán. Las muestras se obtuvieron mediante un muestreo aleatorio de varias etapas. Para la recolección de datos se recurrió a una ficha sociodemográfica, el “Cuestionario Rathus” que mide la asertividad, un cuestionario de autoeficacia y un instrumento que mide la agresión. Los resultados evidenciaron que la agresión se asocia negativamente con la asertividad ( $p < 0.003$ ) y también entre la agresión y autoeficacia ( $p < 0.001$ ).

Continuando con los antecedentes internacionales, pero esta vez de artículos de habla hispana, se revisaron varias investigaciones de las cuales se encuentran trabajos como los que realizaron De Lira et al. (2017) en su investigación multivariable la cual buscaba relacionar la resiliencia, asertividad

y el consumo de alcohol en 333 adolescentes de México; se aplicaron el “Cuestionario de Asertividad” y la “Escala de Resiliencia”; concluyeron que entre la resiliencia y el consumo de alcohol existía una significativa resiliencia, a la par que se confirmó la relación entre la variable resiliencia con el consumo de alcohol.

Zúñiga (2016) realizó un estudio sobre la asertividad y su relación con el consumo de alcohol presentes en 208 alumnos de secundaria entre 15 a 16 de años pertenecientes a un colegio de Ecuador; para la recolección de datos se usó la “Escala Rathus” que mide la asertividad, y para medir el consumo de alcohol se implementó el “Test AUDIT”. Los resultados obtenidos de dicha investigación demostraron que hay una correlación entre las variables.

No obstante, la investigación realizada por Gutiérrez & López (2015) sobre las dificultades interpersonales, las habilidades sociales, autoconcepto y conductas asertivas en 142 adolescentes españoles; utilizando un modelo cuasi experimental para observar las diferencias luego de someterlos a un taller de mejora de dichas variables. Se implementó el “cuestionario de Autoconcepto AF5”, el “Cuestionario CEDIA” que evalúa las dificultades interpersonales, “el Cuestionario EHS” para las habilidades sociales, y por último se usó el “Cuestionario ADCA” que mide la asertividad. Los resultados concluyeron en la carencia de diferencias significativas tanto en el pretest como en el postest; producto de esto recomendaron que dichas variables necesitan un programa más intensivo para registrar mejoras significativas.

Para los antecedentes nacionales se revisaron varias investigaciones de las cuales se encuentran trabajos como la tesis magistral de Castillo (2018) que estudió a las estrategias de enseñanza y cómo se relaciona con el aprendizaje significativo en 90 escolares pertenecientes al quinto de secundaria. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario que mide la estrategia de enseñanza, y un cuestionario que evalúa el aprendizaje significativo. Para su sustentación teórica consideró en gran medida los postulados de Ausubel. Los resultados demostraron mediante el Rho de Spearman ( $r=0.319$ ) una baja relación positiva entre dichas variables.

Por su parte, Palacios (2018) realizó un estudio correlacional sobre la autoestima y como esta se relaciona con la asertividad en 162 estudiantes de

quinto de secundaria de edades oscilantes entre 15 y 16 años de San Juan de Lurigancho; utilizó una adaptación de la “Escala de Autoconcepto de Marchant y Torreti” y se creó una “Encuesta de Asertividad”. Sus resultados evidenciaron que un 36,9% presentaron un bajo nivel de asertividad y un 32,3 % de ellos indican que tienen un nivel alto de agresividad. Mediante la prueba de correlación Rho de Spearman se confirmó la relación de las variables ( $S=0.000$ ); al mismo tiempo también se determinó que es inversa moderada ( $r= -0,640$ ).

Además, Gómez (2018) en su tesis magistral donde realizó una investigación sobre los estilos de aprendizaje y cómo se relacionaban con el aprendizaje significativo 100 universitarios. Para la recolección de datos fue usado el “Cuestionario CHAEA”, perteneciente a Horney-Alonso, que mide los estilos de aprendizaje; y su sustento teórico principalmente consistió en una diversidad de postulados constructivistas. Los resultados demostraron, a través de un Rho de Spearman ( $r=0.625$ ), la existencia de una relación considerable y de carácter positiva entre ambas variables presentes en la muestra estudiada.

Simultáneamente, Carhuaricra. (2018) desarrolla su investigación que tuvo como objetivo el estudio del liderazgo directivo y cómo se relaciona con el aprendizaje significativo, realizado en 22 docentes de una institución educativa. Para ello se elaboraron unos instrumentos que midieran la valoración del liderazgo directivo y el aprendizaje significativo. Al culminar la investigación, se obtuvieron resultados donde se presentaba una relación una relación directa significativa, esto fue posible gracias a la aplicación de la Rho de Spearman ( $r=0.995$ ), entre las dos variables. Se concluyó que se debe seguir reforzando el liderazgo directivo a la par del aprendizaje significativo.

Linares (2017) investigó el aprendizaje cooperativo y su relación con el aprendizaje significativo presente en el área de matemática de 40 estudiantes de secundaria, realizando un diseño experimental con la utilización de un pretest y un postest, a la par de dividir la muestra en grupo control y grupo experimental. Su apelación teórica fueron los trabajos cognitivos piagetiano. Las conclusiones obtenidas fueron que el aprendizaje cooperativo tiene un buen impacto en el aprendizaje real en los estudiantes del curso de matemática.

Al mismo tiempo, Ortiz (2017) realizó en su tesis de maestría, un estudio de los procesos didácticos y su relación con el aprendizaje significativo en el área de matemáticas; se realizó el estudio en 100 alumnos pertenecientes a segundo de secundaria. Para la realización de esta investigación fue utilizado un cuestionario que mide los procesos didácticos y un cuestionario que evalúa el aprendizaje significativo. La investigación concluye en una afirmación sobre la existencia de una significativa ( $p = .000 < .05$ ), mediante la Rho de Spearman ( $Rho = 0.724$ ).

Chong (2015) realizó una investigación la cual relaciona el clima social familiar y la asertividad en 183 estudiantes de secundaria de un colegio de Trujillo; fueron utilizados la “Escala FES” que mide el clima social familiar, y el “Autoinforme ADCA-1” que evalúa la conducta asertiva. Al culminar su estudio evidencio una relación directa de la autoasertividad con dimensiones del clima socio familiar, igualmente la hetero asertividad se asoció directamente con algunas dimensiones de la primera variable.

Quintanilla (2015) en su tesis doctoral sobre el trabajo cooperativo y su relación con el aprendizaje significativo en 187 universitarios de la facultad de historia y filosofía de la reducción de la UNAP. El tipo de investigación es correlacional y su sustentación teórica radica en los planteamientos cognitivistas y constructivistas de Piaget y Vygotsky. Sus resultados verificaron que el trabajo colaborativo está relacionado significativamente con el incremento de notas en los universitarios; demostrando que la primera variable está ligada al logro de aprendizajes significativos.

Para respaldar la investigación, se revisaron teorías relacionadas al tema, comenzando con aquellas que están vinculadas con la variable asertividad. Para conocer esta variable se estudió las diversas definiciones como la de SCIO (2017) que la considera como una sensación que tienen las personas de sentirse ampliamente confiada para poder manifestar sus opiniones, emociones, sentimientos y necesidades; además consiste en ser una habilidad de gran importancia porque está relacionada de manera directa con el modo de comunicación e interacción que sostiene el individuo con las personas sea el contexto que se presente.

No obstante, para una comprensión más amplia del tema se debe realizar un recorrido histórico de su conceptualización comenzando por Wolpe y Lazarus (1966) en su libro denominado como “Behavior therapy techniques” (Técnicas de Terapia Conductual), utilizaron por primera vez el término conducta asertiva y la definieron como aquellos elementos emocionales que permiten defender los derechos propios; a la par también desarrollaron una serie de entrenamientos para mejorar el componente práctico de la terapia conductual a través de la asertividad.

En los estudios de Alberti y Emmons (1970) realizaron un texto completo, por primera vez, solo de asertividad y la definieron como aquella conducta que las personas realizan para expresarse de manera tranquila al momento de defender sus intereses, como también el de expresar sentimiento o acciones, pero sin transgredir los derechos de los demás.

Después de esas fechas se comenzaron a realizar más estudios que permitieron a varios investigadores definir el constructo; esto se ve evidenciado a través de Libet y Lewinsohn (1973) que consideran a la asertividad como un proceder complejo perteneciente a las personas producto de los diversos refuerzos tanto como positivos como negativos.

No obstante, a partir del trabajo de Rimm y Master (1974) añadieron al constructo de la asertividad, un factor de carácter social, respaldándose en la consideración de las conductas interpersonales del individuo y no excluyendo las cualidades de manifestaciones emocionales veraces.

Desde el punto de vista de Caballo (1988), la asertividad es la manifestación de pensamientos, necesidades y derechos que las personas ostentan y defienden con el fin de que sean respetados por los demás.

Sin embargo, Bishop (2000) sostiene la consideración de los términos pasividad, agresividad, manipulación y seguridad, dentro del constructo asertividad. Afirmando que una persona asertiva es toda aquella que expresa conductas no relacionadas con los términos referenciados porque los individuos deben saber atender y escuchar las necesidades de los demás. También considera que están incluidas aquellas habilidades que interfieren dentro de la comunicación adecuada y el control del estrés dentro de la formación de la conducta asertiva.

Luego de la revisión de varias conceptualizaciones, se prefirió optar por la definición de García y Magaz (2003) la cual considera a la asertividad como aquella capacidad que tiene el individuo de manifestar pensamientos, sentimientos y acciones de forma adecuada y con respeto hacia su persona; siendo también la capacidad para expresar comentarios críticos y recibirlos de forma adecuada y respetuosa.

Al desarrollar una investigación se debe tener en cuenta a las diversas posturas teóricas las cuales argumentan con base en sus modelos paradigmáticos, permitiendo sustentar una variable. Para la revisión de las perspectivas teóricas se tomó en cuenta al trabajo de Figueroa y Navarrete (2012) donde toman en cuenta a los modelos conductuales, el modelo social, y el modelo cognitivo.

El modelo conductual tiende a centrarse en entrenar a los individuos con el fin de resolver los conflictos y el fomento del desarrollo competencial de ellos. Skinner (1997), considera que las personas se encuentran en constante cambio y por eso modifican sus conductas; también afirmó que existen diferentes tipos de conductas que las personas manifiestan las cuales pueden ser de tipo agresivo, pasivo o asertivo; considerando que estarán sujetas a las consecuencias que ocasionen su conducta en distintos contextos. Este modelo sostiene que la asertividad es producto de la experiencia, por consiguiente es aprendida, mediante las relaciones interpersonales que se pueden reforzar cómo modificarlas.

El modelo social está considerado como el sustento para describir a la asertividad debido a que la contempla como una capacidad de las personas para percibir y reaccionar antes los diversos estímulos del ambiente en el que interacciona, ya sea de manera individual como social; además, es un tipo de aprendizaje que está relacionado con la interpretación e imitación de patrones de comportamiento observados desde la etapa de la niñez. Bandura (1977) sostiene que las habilidades sociales son adquiridas en el transcurrir de vida del individuo mediante la interacción con las personas de su entorno como son la familia o la escuela; mediante el aprendizaje vicario al estar rodeado de sujetos asertivos las personas adoptaran esos patrones de conducta. Siguiendo la teoría del aprendizaje social mediante el proceso atención, retención, reproducción y motivación; los individuos realizan conductas

asertivas siempre y cuando aquellos que tomaron a alguien de modelo deben ser significativos para ellos.

Para el modelo cognitivo, según Swenson (1984) considera que el cambio de la conducta es debido por procesos internos denominado como comprensión, por consiguiente al reformar las estructuras cognitivas del individuo ocasiona los cambios del comportamiento; no obstante, esta teoría se centra y es la más adecuada para explicar la solución de problemas de razonamiento y memoria. Para este modelo, la asertividad es considerada como un proceso cognoscitivo que está sujeto a la solución de conflictos de carácter interpersonal debido a que es considerada como un tipo de conducta indispensable para expresar lo que un ser humano siente y piensa, si y sólo si se realiza respetando los derechos que ostentan los demás. En consecuencia, la conducta asertiva está subyugada a las estructuras cognitivas que un individuo tiene, a la par que la percepción del ambiente influirá en las interacciones de las personas.

Al momento de estudiar las dimensiones de la asertividad se tomó los postulados de García y Magaz (1992) que mediante la publicación de su autoinforme sobre la asertividad se confirmó que dicha variable estaba constituida por otras sub-variables que fueron denominadas como la autoasertividad y la heteroasertividad; por lo que pasaron a considerarse como sus dimensiones del constructo. La autoasertividad es considerada como aquel tipo de comportamiento que está constituido por la comunicación respetuosa y sincera sobre valores, preferencias, sentimientos propios y gustos de la persona, a la par de defenderlos de manera correcta (García y Magaz, 1994). Mientras que la heteroasertividad es considerada como aquel tipo de comportamiento que está constituido por el respeto de la expresión cordial y sincera de los valores, preferencias, sentimientos y gustos de las demás personas (García y Magaz, 1994).

No obstante, García y Magaz (2003) especifican que la asertividad presenta tres elementos sustanciales los cuales son: la habilidad de manifestación de sentimientos, expresión de creencias y pensamientos de manera correcta, a la par de defender sus derechos; teniendo en consideración que el respeto de los derechos de los demás tanto como los

propios terminan siendo vitales para una correcta comunicación en la sociedad.

Sin embargo, García y Magaz (2003) también consideran que, por naturaleza, todos individuos realizan ciertos comportamientos que están dentro de la conducta asertiva los cuales son considerados como los indicadores de las dos dimensiones, los indicadores son: realizar acciones de forma imperfecta, actuar de manera distinta al deseo de los demás, cometer errores, pensar de forma autónoma y distinta, no conocer algo, no comprender las cosas, elaborar interrogantes, comunicar emociones, pedir cosas, hacer cumplidos y aceptarlos, escoger el valor de los objetos, recibir o declinar críticas o querellas, y variar opiniones propias.

No obstante, se debe señalar que hay indicadores únicos en ambas dimensiones como lo son “elogiar y recibir elogios” (sólo presente en autoasertividad) y “decidir la importancia de las cosas” (solo presente en la heteroasertividad).

Además, García y Magaz (2003) tienen contemplado que el comportamiento asertivo posee ambas cualidades generando estilos de personalidad con base a la puntuación obtenida de cada sujeto, las cuales son: pasivo, agresivo, pasivo-agresivo y asertivo. La personalidad pasiva la poseen aquellas personas con inseguridades, de baja autoestima, sin aprecio propio y tienen la idea de que no merecen consideraciones ni respeto; no obstante, ellos si guardan respeto por los demás. Son cohibidos y sienten constantemente ansiedad y tristeza; también son manipulables. Por todo ello, casi siempre no logran alcanzar sus metas debido a que no se desenvuelven de manera adecuada en su entorno. Esto sucede cuando la persona posee una baja autoasertividad y una alta heteroasertividad. Opuesta a la anterior se encuentra la personalidad agresiva, donde se considera a todas esas personas que se creen superiores a otros y los denigran por sentirse bien. Es común en sujetos con muy elevada autoestima y tienden a subestimar a otros, a veces hasta transgredir sus derechos. Es producto de una alta autoasertividad y una baja heteroasertividad. Mientras que la personalidad pasivo-agresiva son aquellos individuos que no se guardan estima y creen que no ameritan nada al igual que los pasivos, pero si se sobrecargan de

sentimientos negativos como la depresión o la ira, y terminan expresándose con los demás. Se produce cuando la persona tiene bajos niveles de autoasertividad y bajos niveles de heteroasertividad. Y por último se encuentran los asertivos, considerados como aquellas personas que poseen un elevado índice de autoasertividad como heteroasertividad, por consiguiente, ellos tienen la capacidad tanto de respetar a los demás como de respetarse a ellos mismos. Es característico de personas equilibradas, seguras de sí mismas, con buena autoestima y respetuosas consigo mismos y con los demás. Tiende a casi siempre alcanzar sus metas debido a que las tienen claras, no obstante, sin transgredir los derechos de los demás para alcanzarlas. Está presente en personas con altas puntuaciones tanto de autoasertividad como de heteroasertividad.

Después de estudiar a la variable asertividad se procedió a la revisión de la segunda variable la cual es el aprendizaje significativo comenzando con sus diversas definiciones que se han ido presentando en diversos contextos y autores como Vygotsky (1926) a través de las consideraciones del aprendizaje sociocultural afirma que el aprendizaje y el desarrollo están en constante interacción, ya que el aprendizaje es un factor del desarrollo. Recordando también a Bruner (1960), con su aprendizaje por descubrimiento considera que se da a través de la observación analítica del contexto, mediante la experimentación y aquello que trascendió en él realizará una aplicación pragmática ante la solución de problemáticas situacionales.

Sin embargo, Piaget (1969) mediante su teoría cognitivista la cual se centra en el desarrollo intelectual y perceptual de las personas; consideraba que mediante a la rutinaria actividad mental y física genera una construcción en el aprendizaje de los individuos. No obstante, Pérez Gomez (1988) expresó que el aprendizaje es producto de la continua interacción con su medio, que recibe y asimila la información que tendrá que usar dependiendo el contexto.

Además, Gallego y Ongallo (2003) consideraban al aprendizaje como un proceso constante y dependiente de diversos factores provenientes del contexto en el que experimentan los sujetos y modifican sus conductas producto de las situaciones.

Ergo, Feldman (2005) consideró que el aprendizaje es un proceso constante de continuas variaciones de frecuencias relativas producto del comportamiento de un individuo como por su experiencia.

Una vez entendido que es el aprendizaje se puede comenzar a contemplar las diversas conceptualizaciones que se tiene sobre el aprendizaje significativo mediante la consideración de diversos autores los cuales serían:

Ausubel (1983) es el más exponencial teórico sobre este tipo de aprendizaje considerándolo como aquel que se realiza cuando las experiencias estén relacionadas de forma trascendental con las que ya tienen conocimientos. Es decir, una correlación entre experiencias significativas y aspectos pertenecientes a su estructura cognitiva. Esto permite comprometer las nuevas conceptualizaciones, proposiciones e intenciones en las ya establecidas con anterioridad. Es catalogado como un proceso de interiorización del conocimiento.

Por su parte, Moreira (1988) considera que el aprendizaje significativo se da a través del tiempo cuando las experiencias y conocimientos logran incorporarse mediante la organización cognitiva. Considera que los estudiantes relacionan la nueva adquisición de conocimientos con dichas estructuras cognitivas que poseen con anterioridad y que dicha acción es realizada de manera lógica ante situaciones con requerimientos de resolución de problemas.

Sin embargo, Rodríguez (2004) considera que dicho aprendizaje es una suposición de categoría psíquica que trata de abarcar los procedimientos que las personas proponen en las situaciones para la obtención de nuevas resoluciones.

Roncal (2009) considera al aprendizaje significativo como un logro producto de un intercambio de saberes previos y de nuevos conocimientos produciendo una adaptación al medio donde los ponen en prácticas; también considera su utilidad durante un periodo delimitado de la vida de los sujetos.

No obstante, Díaz y Hernández (2010) lo consideran como una guía a la construcción de estructuras de entendimiento mediante el nuevo conocimiento adquirido y las ideas que los estudiantes poseen; además, explican que este procedimiento correlaciona de forma sustancial y no arbitraria la nueva información con los saberes previos que ostentan las personas.

Para una correcta percepción teórica del aprendizaje significativo se indagó diversas teorías las cuales son brindadas por la psicología educativa las cuales están abarcadas por enfoques presentes en ella. Comenzando por el enfoque cognitivo que tiene a su máximo exponente a Piaget, el cual considera que los objetivos de un proceso de enseñanza radican en los contenidos que se aprenderán y del nivel que se quiere lograr. No obstante, contempla que las habilidades cognitivas que se deben desarrollar son aquellas que están vinculadas de manera directa con un contenido específico. Considera que dentro del proceso de enseñanza existen tres etapas las cuales son:

La primera etapa consiste en instruir y preparar a los estudiantes mediante los saberes previos los cuales pueden ser tanto como procedentes o contraproducentes en el aprendizaje. La segunda abarca el despertar saberes previos que tienen los alumnos ante la presentación de estímulos los cuales son los contenidos. Y la última es incentivar la integración y transferencia a favor de los conocimientos nuevos adquiridos.

El enfoque sociocultural se resalta la figura de Lev Vygotsky quien a través de sus estudios le conllevaron a la concepción paradigmática de su teoría. A diferencia de otros enfoques, recientemente se han ido utilizando sus planteamientos dentro de la docencia occidental debido a que ha tomado impulso las consideraciones del aprendizaje colaborativo y la educación con base en las competencias dentro de las modalidades educativas. Su teoría se relaciona con las cognitivistas, pero se distancia al darle más predominancia en el aprendizaje a los factores socioculturales. Consideraba que la enseñanza debía ser debidamente organizada debido a que permite la construcción de las zonas de desarrollo próximo (ZDP) las cuales mediante los andamiajes le permitirán al estudiante llegar a un nivel más elevado. Por lo tanto, aquellos que brinden un factor mediador entre el conocimiento y el estudiante ostentara de mayor relevancia.

Sin embargo, el enfoque constructivista es aquella que tiene mayor predominancia en la actualidad en el aprendizaje debido a que ha generado mayores expectativas dentro de las reformas del sistema educativo en varios países, sin embargo, debe más esta consideración por sus bases

epistemológicas. Dentro de este enfoque, aquellos que resaltan más sobre el tema del aprendizaje significativos son:

*David Ausubel con su teoría sobre el aprendizaje significativo*

Permite un mayor sustento teórico en el desarrollo de la labor educativa a la par de técnicas de enseñanzas coherentes con dichos principios. Considera que las personas aprenden a través de la incorporación de conocimientos nuevos a su estructura cognitiva dándoles la posibilidad crear un vínculo entre la información nueva con la ya presenté lo que facilitara el aprendizaje. Esto se debe a que los conocimientos no se obtienen fácilmente dentro de la estructura mental porque se obtienen mediante procesos los cuales modifican las estructuras conceptuales preexistentes.

*Joseph Novak con su implementación humanística al aprendizaje significativo*

Consideró que los seres humanos no solo están compuestos de pura cognición, sino que también sienten y actúan por ello. Agrego a los postulados de Ausubel, que para que se dé un aprendizaje significativo debe estar presente una connotación humanística debido a que posibilita la integración positiva y constructiva entre las acciones, los pensamientos y los sentimientos que conllevan a la trascendencia del ser humano.

Para dimensionar al aprendizaje significativo se ha considerado a los postulados de Ausubel (1983) considerando que hay tres tipos de aprendizaje pero que a la par son considerados también como sus dimensiones, los cuales son el aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones. El aprendizaje de representaciones es considerado como la base del aprendizaje y el más importante debido a que sostiene a los demás aprendizajes. Consiste en atribuir significados a ciertos símbolos (en los textos serían la comprensión de los términos) porque tienen como referencia una representación imaginaria de a lo que se refieren las palabras, es decir que relaciona la parte concreta y objetiva de su referente con conceptos que ya poseen. Se caracteriza porque se da en la infancia y

posee gran representatividad mental con sus contenidos relevantes que se encuentran dentro de su estructura mental.

Ausubel (1983) indica que se da cuando igualamos significados a algunos símbolos arbitrarios a lo que se refieren los cuales pueden ser eventos, objetos o conceptos; por lo que los estudiantes los referencian con lo que lo aluden.

Los indicadores que presenta este tipo de aprendizaje son: tener un léxico grande, la recesión de términos nuevos, relacionar palabras con su representación, y tener conocimiento sobre los significados de los símbolos.

El aprendizaje de conceptos ostenta una función simbólica debido al establecimiento de relaciones equivalentes entre signos o símbolos individuales y conceptos, atributos o criterios con características diferentes pero comunes entre ellos. Considerando lo anteriormente expresado se pueda asociar como un aprendizaje de representaciones, pero con la característica que se conocen las atribuciones de los términos. En los textos estaría relacionado con la asimilación de significados de cada término o atribuyéndole un significado diferente a lo habituado ya sea sin reacción o consideración del contexto donde se presente. Los conceptos para Ausubel (1983) son todos aquellos objetos, eventos o situaciones los cuales tienen atributos con un canon de criterios comunes los cuales son representados a través de signos o símbolos. Ausubel (1983) también considera que para la adquisición de conceptos se realiza mediante dos procesos los cuales son la formación y asimilación. La primera se da con la adquisición de los conceptos a través de las experiencias relacionadas directamente con sus características mediante la formulación e interacción con los demás; mientras que la segunda está presente cuando se amplía el vocabulario distinguiendo características distintivas del objeto o contenido para ser usadas en la realización de las definiciones. Los indicadores que presenta este tipo de aprendizaje son: el retenimiento de lo que significan los términos, y la asociación de símbolos a pensamientos.

El aprendizaje de proposiciones se combinan las palabras para generar oraciones y que luego serán utilizadas para redacciones de textos; no obstante, primero se deben conocer los significados de cada concepto y luego el significado total de las oraciones, eso quiere decir que las personas deben

conocer las intenciones de los autores o mejor dicho comprender en parte lo que es una lectura comprensiva. Produciendo la asimilación e integración a su estructura cognitiva al relacionarlos con sus conocimientos previos. Ausubel (1983) manifiesta que tiene como finalidad absorber la representación de las palabras porque su objetivo es que las personas capten la significancia que tienen cuando se refieren a su convicción. Los indicadores que presenta este tipo de aprendizaje son: la formulación coherente de proposiciones, atribuir de manera adecuada los conceptos con distintas representaciones, y el conocimiento de los significados de cada término que emplea.

Para la realización de las etapas del proceso del aprendizaje significativo se utilizó el trabajo de Ausubel et al. (1983) donde se contempla que existe tres etapas del proceso de este tipo de aprendizaje las cuales son:

#### *Etapas inicial (Inicio)*

Los estudiantes distinguen información que poseen partes fragmentadas para conseguir lograr enlaces conceptuales. Además, se emplean los conocimientos esquemáticos a través de la memorización o análisis de dichos conceptos. También compara y utiliza analogías como técnicas para sus objetivos. Asimismo al asimilar, mediante el repaso, la información de manera formal también se relaciona con su ambiente. Y utiliza saberes previos, determinando semejanzas en las nuevas experiencias.

#### *Etapas intermedia (proceso)*

En esta etapa se establecen los vínculos y semejanzas que moldearán los gráficos y mapas mentales a partir de un material base. No obstante, los esquemas permiten que los estudiantes se pregunten de manera independiente o mecánica. Del mismo modo se va generando de forma más pausada un sistema amplio que el material base; a la par que lo aprendido puede ser aplicado en otros contextos. También, permite ser más independiente del contexto y ser más abstractos. Asimismo, mediante los mapas mentales como también las redes semánticas se puede realizar el

desarrollo de características metacognitivas. Y con la información obtenida se pueden resolver problemas o tareas ya que es necesario información para su asimilación.

*Etapa terminal (logro)*

En esta etapa, los conocimientos ya construidos como esquemas o mapas cognitivos son mejor integrados y operacionalizan con mayor predominancia. También las acciones mecánicas necesitan menos control consciente. Además, las acciones se guían bajo estrategias que permiten la elaboración de diversas actividades. Del mismo modo, el aprendizaje esté sujeto a modificaciones producto de actividades; y estos conocimientos pueden ser tanto la base para los saberes previos como el continuo apareamiento de diversos esquemas.

### III. METODOLOGÍA

El enfoque usado fue el cuantitativo porque se implementó la recolección de datos de las variables presentes en la población y junto con un análisis estadístico permiten establecer patrones de comportamiento y verificación de las hipótesis (Hernández et al., 2014).

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

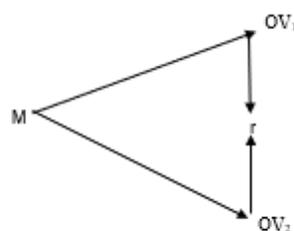
##### 3.1.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se empleó para esta investigación fue básico debido a que busca producir nuevos conocimientos mediante el entendimiento de los sucesos observables y medibles (Concytec, 2018).

##### 3.1.2. Diseño de investigación

El diseño implementado fue no experimental, ya que el investigador no manipula ninguna de las variables, sino que mide los hechos cómo se desarrollan; y es de corte transversal debido a que mide las variables en los individuos durante un contexto de espacio y tiempo único (Hernández et al., 2014). El nivel del estudio es correlacional; debido a que busca asociar las variables permitiendo dar alguna relación entre ellas (Hernández et al. 2014).

Gráficamente se denota:



Dónde:

M : Muestra de Estudio.

OV<sub>1</sub> : Asertividad

OV<sub>2</sub> : Aprendizaje Significativo

r : Correlación

### **3.2. Variables y operacionalización**

#### **Variable 1: Asertividad**

##### **Definición conceptual**

Es aquella capacidad que tiene el individuo de manifestar pensamientos, sentimientos y acciones de forma adecuada y con respeto hacia su persona; siendo también la capacidad para expresar comentarios críticos y recibirlos de forma adecuada y respetuosa. (García y Magaz, 2003)

##### **Definición operacional**

Para medir la variable asertividad se ha implementado el Cuestionario de Asertividad ADCA-1 de 35 ítems y dividido en dos dimensiones las cuales son: la Autoasertividad y la Heteroasertividad.

#### **Variable 2: Aprendizaje Significativo**

##### **Definición conceptual**

Es un tipo de aprendizaje el cual radica en la atribución de significado a ciertos símbolos y esto es posible cuando se asocia la información nueva con los saberes previos o con algún aspecto existente en la estructura cognitiva que posee el estudiante; generando una reestructuración en ambas informaciones. No obstante, este nuevo aprendizaje debe llevarse a la par de un significado para el estudiante porque permitirá adquirir y almacenar en gran medida de aquellos conceptos como de ocasiones figuradas en distintos espacios de conocimientos (Ausubel, 1976).

##### **Definición operacional**

Para la medición de la variable Aprendizaje Significativo se ha implementado el "Cuestionario de Aprendizaje Significativo" que consta de 19 ítems y dividido en tres dimensiones las cuales son: Aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones.

### 3.3. Población, muestra y muestreo

#### 3.3.1. Población

Según Hernández, et al. (2014) consideran que la población es un conjunto de elementos que comparten características o atributos que los permiten generalizar. Con lo explicado anteriormente, la población del estudio estuvo conformada por 123 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria matriculados en 2020; siendo estos datos proporcionados por la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido. Los criterios de selección son los siguientes:

- Criterios de inclusión

Estudiantes de cuarto y quinto de secundaria que estén matriculados en la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido en el 2020.

- Criterios de exclusión

Todos los individuos que no sean estudiantes de 4to y 5to de secundaria como, por ejemplo: docentes, personal administrativo o de limpieza, etc.

#### 3.3.2. Muestra

La muestra que se implementó para la realización de la presente pesquisa fue de 123 estudiantes pertenecientes al cuarto y quinto grado de secundaria que se encuentran matriculados en el año académico del 2020.

**Tabla 1**

*Distribución de los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4to	71	57,7	57,7	57,7
	5to	52	42,3	42,3	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

*Nota.* Elaboración propia realizada a partir de la lista de matriculados.

### 3.3.3. Muestreo

Para la realización del presente trabajo se implementó un muestreo censal dado a que se abordará a la totalidad de la población debido a su número accesible de integrantes (Ramírez, 1997).

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica implementada fue la denominada encuesta debido a que se recogen los datos de la muestra a través de preguntas a los individuos (Carrasco, 2009).

Los instrumentos para la recolección de datos fueron, para la primera variable, la “Escala de Asertividad ADCA-1” y, para la segunda variable, el “Cuestionario de Aprendizaje Significativo”.

#### *Escala de Asertividad ADCA-1*

Nombre:	Escala de Asertividad ADCA-1
Original:	Manuel García y Angela Magaz (2005)- España
Adaptación:	Polanco (2019)
Administración:	Individual o colectivo
Duración:	15 minutos
Aplicación:	Adolescentes
Significación:	Identifica niveles asertividad

#### Estructura:

El instrumento consta de 35 ítems al cual el sujeto responde en una escala Likert de cuatro opciones de respuestas:

“Nunca o casi nunca” [1]

“A veces. En alguna ocasión” [2]

“A menudo” [3]

“Siempre o casi siempre” [4]

El instrumento tiene 2 dimensiones:

- Autoasertividad (20 ítems)
- Heteroasertividad (15 ítems)

### Calificación

Para la clasificación se debe hacer mediante la suma de los valores asignados a cada ítem.

### Interpretación:

Para interpretar los resultados, usamos la siguiente tabla de interpretación:

### Tabla 2

*Niveles de interpretación de la Escala de Asertividad ADCA-1*

	Bajo	Medio	Alto
Autoasertividad	20 - 39	40 - 60	61 – 80
Heteroasertividad	15 – 29	30 - 45	46 – 60
Asertividad	35 - 69	70 - 105	106 – 140

*Nota.* Adaptado de Polanco (2019)

### Validez

El instrumento fue sometido a una validez de contenido por juicio de expertos, los mismos que mediante formatos establecidos que se muestran en los anexos, se realizó la validación del instrumento para medir el engagement, obteniendo la validez y aplicabilidad.

### Confiabilidad

Es aquella propiedad o cualidad presente en un instrumento que le permite siempre obtener las mismas puntuaciones de los datos obtenidos de la muestra al aplicarlo en diferentes periodos de tiempo e individuos (Carrasco,2009). El instrumento presenta un coeficiente

alfa de Cronbach de 0.927; esto indicaría que posee una alta confiabilidad.

### Tabla 3

*Resultados de la prueba de confiabilidad de la Escala de Asertividad ADCA-1*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,927	35

*Nota.* Elaboración propia

#### *Cuestionario de Aprendizaje Significativo*

Nombre: Cuestionario de Aprendizaje Significativo  
Original: Castillo (2018)-Perú  
Administración: Individual o colectivo  
Duración: 20 minutos  
Aplicación: Estudiantes de secundaria  
Significación: Identifica los niveles del aprendizaje significativo

Estructura:

El instrumento consta de 19 ítems al cual el sujeto responde en una escala Likert de cinco opciones de respuestas:

“Nunca” [1]

“Casi nunca” [1]

“A veces” [3]

“Casi siempre” [4]

“Siempre” [5]

El instrumento tiene 3 dimensiones:

- Aprendizaje de representaciones (4 ítems)
- Aprendizaje de conceptos (9 ítems)
- Aprendizajes de proporciones (6 ítems)

## Calificación

Para la clasificación se debe hacer mediante la suma de los valores asignados a cada ítem.

## Interpretación:

Para interpretar los resultados, usamos la siguiente tabla de interpretación:

**Tabla 4**

*Niveles de interpretación del Cuestionario de aprendizaje significativo*

	Inicio	Proceso	Logro
Aprendizaje significativo	19 - 44	45 - 70	71 – 95

*Nota:* Adaptado de Castillo (2018)

## Validez

El instrumento fue sometido a una validez de contenido por juicio de expertos, los mismos que mediante formatos establecidos que se muestran en los anexos, se realizó la validación del instrumento para medir el engagement, obteniendo la validez y aplicabilidad.

## Confiabilidad

Es aquella propiedad o cualidad presente en un instrumento que le permite siempre obtener las mismas puntuaciones de los datos obtenidos de la muestra al aplicarlo en diferentes periodos de tiempo e individuos (Carrasco,2009). El instrumento presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.900; esto indicaría que posee una alta confiabilidad.

**Tabla 5**

*Resultados de la prueba de confiabilidad del Cuestionario de aprendizaje significativo*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,900	19

*Nota.* Elaboración propia

### **3.5. Procedimientos**

La presente pesquisa se desarrolló con un enfoque plenamente cuantitativo con diseño no experimental de corte transversal aplicando una correlación entre las siguientes variables: asertividad y aprendizaje significativo.

La población estuvo conformada por los estudiantes de 4to y 5to de secundaria pertenecientes a la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido. La técnica implementada para realizar esta investigación fue la encuesta, implementando los instrumentos: la Escala de Asertividad ADCA-1 de García y Magaz, y el Cuestionario de Aprendizaje Significativo de Castillo.

Luego se procedió con la recolección de datos de la población en el “pre-vaciado”, mediante el programa Microsoft Excel para llenar, ordenar y sistematizar los datos que se recolectaron de los instrumentos a la población objetiva; después se procedió a exportar la base de datos al software denominado como “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS) en su versión 25 donde se elaboraron los respectivos análisis estadísticos.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Para la recolección de datos de la muestra de estudio se implementó una serie de herramientas y métodos estadísticos siguiendo el lineamiento y su respectivo propósito que se explican a continuación:

Primero, durante la fase denominada como “pre-vaciado”, se requirió del software llamado Microsoft Excel para llenar, ordenar y sistematizar los datos obtenidos a partir de los cuestionarios resueltos por los estudiantes. Luego, se exportó al programa estadístico denominado

como “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS) en su versión 25, en donde se realizó el proceso de análisis implementando los métodos estadísticos correspondientes. Segundo, durante la fase denominada como “post vaciado” se emplearon métodos estadísticos como descriptivos como frecuencias y tablas cruzadas,

Luego se procedió con análisis inferenciales de pruebas de normalidad mediante Kolmogórov-Smirnov y correlaciones no paramétricas mediante la rho de Spearman para el contraste de la hipótesis general y de las específicas. Simultáneamente se estimó la confiabilidad de los datos a través del alfa de Cronbach.

### **3.7. Aspectos éticos**

Para un buen control y manejo de la investigación, se siguió el código de ética, considerando los siguientes principios:

La especificación de la confidencialidad y el responsable anejo de la información brindada los estudiantes con la finalidad de generar una íntegra participación. La proporción de un consentimiento informado que funciona como garantía ética-legal dando una formalidad y parámetros, sirviendo como permiso del participante en la investigación dándole a conocer el fin de la investigación, el papel que desarrolla y sus respectivos derechos sobre ella. Y el respeto íntegro a los derechos de autor de las diversas referencias bibliográficas implementadas para esta investigación lo que permitió evitar la copia como el plagio (Acevedo, 2002).

#### IV. RESULTADOS

##### Análisis descriptivos

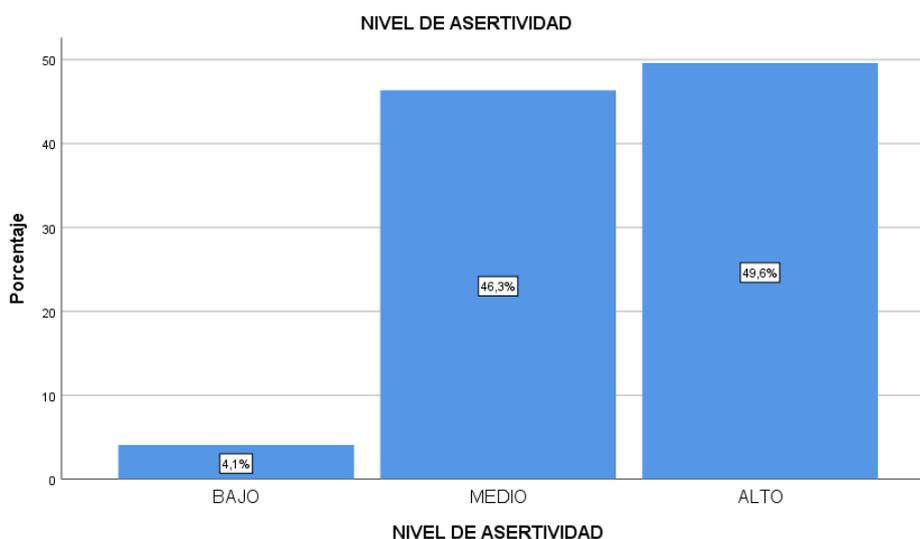
**Tabla 6**

*Frecuencias y porcentajes de la variable asertividad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bajo	5	4,1	4,1	4,1
Medio	57	46,3	46,3	50,4
Alto	61	49,6	49,6	100,0
Total	123	100,0	100,0	

**Figura 1**

*Niveles de asertividad en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido.*



En la tabla 6 y figura 1, se presenta la descripción de los niveles de asertividad en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido, durante el 2020. Se observa que del 100% (123) de los estudiantes, el 49,6% (61) presentan un nivel “alto”, mientras que el 46,3% (57) tienen un nivel “medio”, y un 4,1% (5) obtuvieron un nivel “bajo”.

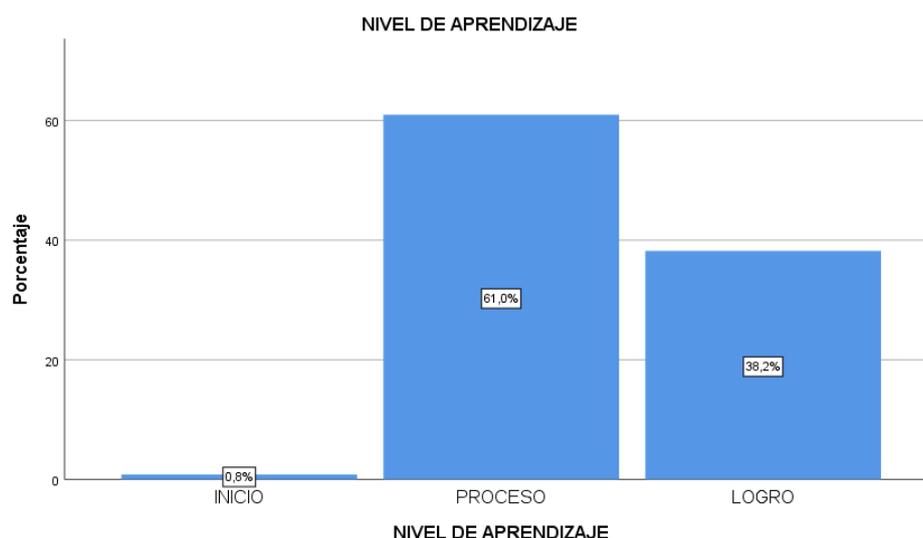
**Tabla 7**

*Frecuencias y porcentajes de la variable aprendizaje significativo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	1	,8	,8	,8
	Proceso	75	61,0	61,0	61,8
	Logro	47	38,2	38,2	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

**Figura 2**

*Niveles de aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido.*



En la tabla 7 y figura 2, se presenta la descripción de los niveles de aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido, durante el 2020. Se observa que del 100% (123) de los estudiantes, el 61% (75) presentan en “proceso”, mientras que el 38,2% (47) tienen un nivel de “logro”, y un 0,8% (1) obtuvo un nivel de “inicio”.

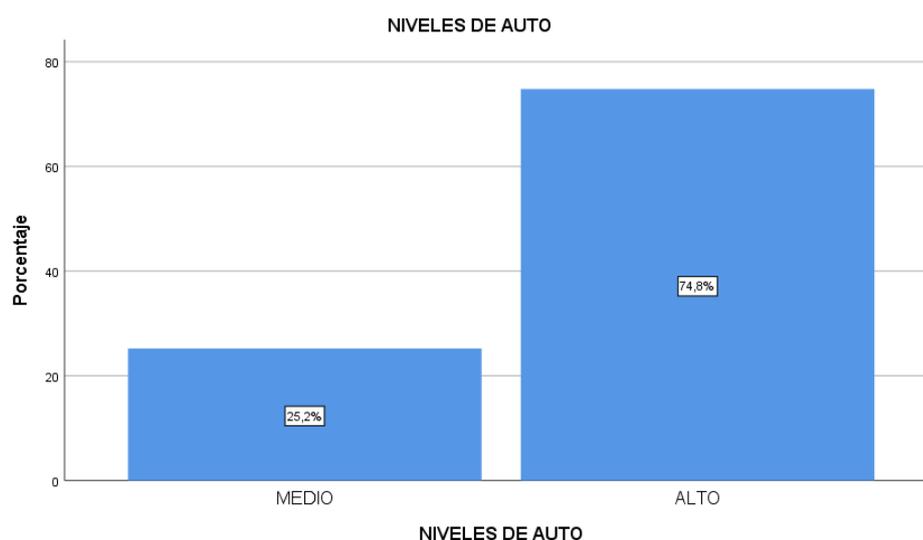
**Tabla 8**

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión autoasertividad de la asertividad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	31	25,2	25,2	25,2
	Alto	92	74,8	74,8	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

**Figura 3**

*Niveles de autoasertividad en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido.*



En la tabla 8 y figura 3, se presenta la descripción de los niveles de autoasertividad en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido, durante el 2020. Se observa que del 100% (123) de los estudiantes, el 74,8% (92) presentaron un nivel “alto”, mientras que el 25,2% (31) obtuvieron un nivel “medio”.

**Tabla 9**

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión heteroasertividad de la asertividad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	6	4,9	4,9	4,9
	Medio	64	52,0	52,0	56,9
	Alto	53	43,1	43,1	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

**Figura 4**

*Niveles de heteroasertividad en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido.*



En la tabla 9 y figura 3, se presenta la descripción de los niveles de heteroasertividad en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa N°1221 María Parado de Bellido, durante el 2020. Se observa que del 100% (123) de los estudiantes, el 52% (64) presentaron un nivel “medio”, mientras que el 43,1% (53) obtuvieron un nivel “alto”, y un 4,9% (6) tienen un nivel “bajo”.

**Tabla 10***Frecuencias y porcentajes según la asertividad y el aprendizaje significativo*

		Aprendizaje significativo			Total	
		Inicio	Proceso	Logro		
Asertividad	Bajo	Recuento	0	1	4	5
		% del total	0,0%	0,8%	3,3%	4,1%
	Medio	Recuento	0	42	15	57
		% del total	0,0%	34,1%	12,2%	46,3%
	Alto	Recuento	1	32	28	61
		% del total	0,8%	26,0%	22,8%	49,6%
Total	Recuento	1	75	47	123	
	% del total	0,8%	61,0%	38,2%	100,0%	

En la tabla 10, se observa que el 34,1% de los estudiantes que presentaron un nivel de asertividad “medio” cuando su nivel de aprendizaje significativo está en “proceso”; mientras que el 22,8% de los estudiantes que obtuvieron un nivel de asertividad “alto” cuando su nivel de aprendizaje significativo era “logro”. Sin embargo, el 26% de los estudiantes que obtuvieron un asertividad “alto” cuando su nivel de aprendizaje significativo estaba en “proceso”.

**Tabla 11***Frecuencias y porcentajes según la dimensión autoasertividad y el aprendizaje significativo*

		Aprendizaje significativo			Total	
		Inicio	Proceso	Logro		
Autoasertividad	Medio	Recuento	1	30	0	31
		% del total	0,8%	24,4%	0,0%	25,2%
	Alto	Recuento	0	45	47	92
		% del total	0,0%	36,6%	38,2%	74,8%
Total	Recuento	1	75	47	123	
	% del total	0,8%	61,0%	38,2%	100,0%	

En la tabla 11, se observa que el 24,4% de los estudiantes que presentaron un nivel de autoasertividad “medio” cuando su nivel de aprendizaje significativo está en “proceso”; mientras que el 38,2% de los estudiantes que obtuvieron un nivel de autoasertividad “alto” cuando su nivel de aprendizaje significativo era “logro”. Sin embargo, el 36,6% de los estudiantes que obtuvieron un nivel de autoasertividad “alto” cuando su nivel de aprendizaje significativo se encontraba en “proceso”.

**Tabla 12**

*Frecuencias y porcentajes según la dimensión heteroasertividad y el aprendizaje significativo*

		Aprendizaje significativo			Total	
		Inicio	Proceso	Logro		
Heteroasertividad	Bajo	Recuento	0	5	1	6
		% del total	0,0%	4,1%	0,8%	4,9%
	Medio	Recuento	0	44	20	64
		% del total	0,0%	35,8%	16,3%	52,0%
	Alto	Recuento	1	26	26	53
		% del total	0,8%	21,1%	21,1%	43,1%
Total	Recuento	1	75	47	123	
	% del total	0,8%	61,0%	38,2%	100,0%	

En la tabla 12, se observa que el 35,8% de los estudiantes que presentaron un nivel de heteroasertividad “medio” cuando su aprendizaje significativo está en “proceso”; mientras que el 21,1% de los estudiantes que obtuvieron un nivel de heteroasertividad “alto” cuando su nivel de aprendizaje significativo era “logro”. Sin embargo, el 21,1% de los estudiantes que obtuvieron un nivel de heteroasertividad “alto” cuando su nivel de aprendizaje significativo se encontraba en “proceso”.

## Análisis inferencial

### Pruebas de normalidad

Se realizó la prueba de normalidad para ambas variables y también a las dimensiones de la primera variable.

H0: Los datos de las variables estudiadas no son diferentes a la distribución normal.

H1: Los datos de las variables estudiadas son diferentes a la distribución normal.

### Regla de decisión:

Si Valor  $p > 0.05$ , se acepta la Hipótesis Nula (H0)

Si Valor  $p < 0.05$ , se acepta la Hipótesis Alternativa (H1)

**Tabla 13**

### *Pruebas de normalidad*

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Asertividad	,324	123	,000
Aprendizaje significativo	,390	123	,000
Autoasertividad	,466	123	,000
Heteroasertividad	,314	123	,000

La tabla 13, muestra los resultados de la prueba normalidad de los datos a analizar. Se procedió a utilizar la prueba estadística Kolmogórov-Smirnov. Se observa que todos los  $p$  (nivel de significancia) de los datos son menores a 0,05, por tanto, se descarta la H0 y se acepta la alterna, lo que implica que la distribución no es normal de los datos. Debido a ello, los datos serán analizados por la prueba no paramétrica Rho de Spearman para comprobar las hipótesis de estudio.

**Tabla 14**

*Tabla de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman según Bisquerra*

Valor	Lectura
De - 0.91 a - 1	Correlación muy alta
De - 0,71 a - 0.90	Correlación alta
De - 0.41 a - 0.70	Correlación moderada
De - 0.21 a - 0.40	Correlación baja
De 0 a - 0.20	Correlación prácticamente nula
De 0 a 0.20	Correlación prácticamente nula
De + 0.21 a 0.40	Correlación baja
De + 0.41 a 0.70	Correlación moderada
De + 0,71 a 0.90	Correlación alta
De + 0.91 a 1	Correlación muy alta

*Nota.* Adaptado de Bisquerra (2009).

#### Prueba de Hipótesis General

H0: No existe relación entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

H1: Existe relación entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

Regla de decisión:

Si  $p < 0,05$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

**Tabla 15**

*Prueba de hipótesis de la relación entre la asertividad y el aprendizaje significativo*

			Asertividad	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Asertividad	Coeficiente de correlación	1,000	,214*
		Sig. (bilateral)	.	,018
		N	123	123
Aprendizaje significativo	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	,214*	1,000
		Sig. (bilateral)	,018	.
		N	123	123

*Nota.* \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 15, se observa que el valor  $p=0.018$  es menor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta a la hipótesis alterna, esto quiere decir que existe relación entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020; y el valor del coeficiente de correlación rho de Spearman es 0.214, lo que indicaría que dicha correlación es baja.

#### Prueba de Hipótesis Especifica 1

H0: No existe una relación entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

H1: Existe una relación entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

Regla de decisión:

Si  $p < 0,05$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

**Tabla 16**

*Prueba de hipótesis de la relación entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo*

			Autoasertividad	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Autoasertividad	Coeficiente de correlación	1,000	,247**
		Sig. (bilateral)	.	,006
		N	123	123
Aprendizaje significativo	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	,247**	1,000
		Sig. (bilateral)	,006	.
		N	123	123

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

En la tabla 16, se observa que el valor  $p=0.006$  es menor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta a la hipótesis alterna, esto quiere decir que existe relación entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020; y el valor del coeficiente de correlación rho de Spearman es 0.247, lo que indicaría que dicha correlación es baja.

#### Prueba de hipótesis específica 2

H0: No existe una relación entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

H1: Existe una relación entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.

Regla de decisión:

Si  $p < 0,05$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

**Tabla 17**

*Prueba de hipótesis de la relación la heteroasertividad y el aprendizaje significativo*

		Heteroasertividad		Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Heteroasertividad	Coeficiente de correlación	1,000	,151
		Sig. (bilateral)	.	,095
		N	123	123
Aprendizaje significativo	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	,151	1,000
		Sig. (bilateral)	,095	.
		N	123	123

En la tabla 17, se observa que el valor  $p=0.095$  es mayor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta a la hipótesis nula, esto quiere decir que no existe relación entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita.

## V. DISCUSIÓN

La presente investigación fue realizada con la finalidad de conocer la relación que existe entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita; por lo tanto, este trabajo también incluye los objetivos de conocer cuáles son aquellas correlaciones entre las dimensiones de la asertividad con la variable aprendizaje significativo. Para ello se ha analizado la relación que existe entre las dos variables como puede observarse en la tabla 15 donde se obtuvo como resultado los datos de  $p=0.018$  rechazando la hipótesis nula y aceptando la alterna, a la par de una rho de Spearman de 0.214, indicando que es una correlación positiva baja. Estos datos pueden ser verificados con la investigación de Claudia (2020) la cual se enfocó en determinar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en 65 estudiantes universitarios de la Universidad Privada de Trujillo, aplicando un enfoque cuantitativo con un nivel correlacional; obteniendo como resultado una asociación poco significativa. Si bien, la correlación no es directamente con la asertividad, la inteligencia emocional comparte muchos determinantes e indicadores con dicha variable, aparte de las similitudes teóricas que comparten entre ellas. Del mismo modo, se puede consultar el trabajo de Molina (2018) que relaciona las habilidades sociales y la actitud para el aprendizaje en 114 estudiantes que cursan el quinto año de secundaria de la institución educativa “Mariscal Cáceres” de Pampas, ubicado en la región de Huancavelica; aplicando un enfoque cuantitativo y de nivel correlacional, también implementó la prueba no paramétrica rho de Spearman determinando que existe una correlación positiva moderada ( $p=0.000$  y  $r=0.486$ ). Este estudio aportó no solo con la similitud de las variables mencionadas, ya que no se encontraron estudios que implicarán la asertividad y el aprendizaje significativo en una investigación; no obstante, se debe tener en cuenta la aproximación teórica que comparten dichas variables con las que se investigan en la presente investigación, además de tener una muestra muy semejante.

Se puede encontrar un respaldo teórico a estos datos con la postura de SCIO (2017) que considera a la asertividad como una sensación que

presentan las personas de sentirse en confianza de manifestar sus opiniones, emociones, sentimiento y necesidades; a la par de ser una habilidad que se relaciona con la comunicación e interacciones que realizan los individuos con las demás personas en contexto determinado; complementando a lo anterior dicho se puede hacer mención a la concepción de García y Magaz (2003) quienes la consideran como la capacidad de realizar comentarios críticos como de recibirlos de manera adecuada y respetuosa. Considerando a la concepción teoría de Skinner (1997) la cual considera que las personas se encuentran en constante modificación de sus conductas y que estarán sujetas a las consecuencias que ocasionen sus comportamientos en distintos contextos; por lo que indicaría que la asertividad es un producto de la experiencia, por consiguiente, es aprendida mediante las relaciones interpersonales que puedan reforzarse como también modificarlas. Al considerar la teoría del aprendizaje social de Bandura (1997) no encontramos que la capacidad de la persona asertiva es debido a la percepción y reaccionar que tiene el sujeto ante los estímulos ambientales, más preciso, en las interacciones del individuo con su sociedad, siendo esto un conjunto de patrones aprendidos mediante la observación y la replicación desde una etapa temprana de las personas a la par que son reforzadas en las instituciones educativas y complementadas por todas aquellos que le rodeen y causen curiosidad generando atención en los sujetos, los cuales retendrán lo observado, luego repitiendo sus conductas e impulsando su manera de responder ante los estímulos mediante la motivación ya que el estímulo que desencadenó todo este proceso fue significativo. Dando correlativa con el aprendizaje significativo se debe mencionar la postura de Ausubel (1983) quien considera que se genera cuando las experiencias están relacionadas de manera trascendental con los conocimientos que las personas tienen previamente a dicha experiencia dentro de su estructura cognitiva con la creación de vínculos que interioricen el conocimiento facilitando el aprendizaje

Prosiguiendo con la investigación se buscó correlacionar la dimensión autoasertividad con el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita; se obtuvo como resultado la existencia de una correlación

positiva baja debido a que el valor  $p=0.006$  siendo esta cifra menor a 0.05, y un rho de Spearman de 0.247; por lo que rechazaría a la hipótesis nula y aceptaría la hipótesis del investigador; estos datos pueden ser apreciados de mejor manera en la tabla 16. Al momento de comparar resultados, podemos tomar como un buen punto de referencia a la investigación realizada por Montoro (2019) la cual tuvo como objetivo principal de hallar la correlación entre la autoestima y el aprendizaje significativo en el área de comunicación en 110 estudiantes del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Margarita Aurora Aguilar Arista ubicada en Pucallpa, cuyos resultados evidenciaron la existencia sobre la asociación entre la autoestima y el aprendizaje significativo ( $r=0,749$ ); a pesar de no ser un estudio realizado con las mismas variables de esta investigación, se debe tener en consideración que tanto la autoestima como la dimensión autoasertividad comparten varias similitudes por lo que permitió su consideración para esta comparativa para este trabajo, además de aplicar un diseño no experimental y una muestra semejante. También se debe hacer mención al trabajo realizado por Juárez (2019) centrada en determinar la relación entre el autoconcepto y los logros de aprendizaje en quince estudiantes que se encuentran cursando el sexto grado de primaria pertenecientes a la Institución Educativa N.º 17324 Ñunya Temple-Utcubamba-Amazonas, cuyos resultados arrojaron que ambas variables presentaban una correlación positiva significativa moderada ( $r=0.5174$ ); si bien ambas variables no son las mismas de la presente investigación, se debe tener en cuenta las semejanzas que comparten tanto el autoconcepto con la autoasertividad como los logros de aprendizaje con el aprendizaje significativo debido a que comparten varios indicadores presentes en cada una de las variables con las otras, además se debe tener en cuenta el aporte teórico que representan dichas variables para esta pesquisa.

Asimismo, puede encontrarse respaldo con las posturas de García y Magaz (1994) quienes consideran a la autoasertividad como aquel tipo de comportamiento que está constituido por la comunicación respetuosa y sincera sobre los valores, preferencias, sentimientos propios y gustos de la persona, como también el defender todo aquello de manera correcta y adecuada. Un modelo eficaz para dar mejor a entender la autoasertividad se puede apreciar en la postura cognitiva de Swenson (1984) quien consideraba

que los cambios en la conducta está regida por procesos internos que posee el individuo como la comprensión, por lo que implicaría que al reformar las estructuras cognitivas del individuo generan los cambios en las manifestaciones conductuales, esto permite explicar la forma en cómo las personas resuelven problemas de razonamiento y memoria; para este modelo, la asertividad es un proceso cognoscitivo sujeto a la solución de conflictos interpersonales debido a que es indispensable en la conducta de expresar lo que piensa y siente el sujeto sobre su persona de forma respetuosa, siendo posible sólo si las estructuras cognitivas se establecieron de manera óptima. Las personalidades que se relacionan con la autoasertividad son la agresiva (desbalance ocasionado por un mayor nivel de la autoasertividad sobre la heteroasertividad) y la personalidad asertiva (balance entre la autoasertividad y la heteroasertividad); si bien la primera puede dar impulso de obtener y alcanzar algunos objetivos es limitante debido que tienden a transgredir los derechos de los demás al llenarlos de una muy elevada autoestima; sin embargo, la segunda es la más adecuada debido a su comportamiento respetuoso hacia ellos como hacia los demás permitiéndoles alcanzar sus objetivos sin trasgredir a los demás. Al extrapolarlo al ámbito escolar, nos podemos percatar que aquellos individuos que presenten dichas características realizarán un adecuado aprendizaje significativo, para ello se debe considerar a Piaget (1969) quien considera que en un proceso aprendizaje radican los contenidos sobre un tema y el nivel que se desee lograr a través de la incentivación del despertar de los saberes previos que tienen los estudiantes ante los estímulos relacionados con los contenidos de aprendizaje. Ergo, Novak (1995) con su concepción humanística del aprendizaje significativo considera que los seres humanos no solo radican en pura cognición, sino que también sienten y actúan por ello, por lo que posibilita una integración positiva y constructiva entre las acciones, los sentimientos y pensamientos que se relacionan con la necesidad de trascendencia humana.

De la misma forma, al estudiar la correlación entre la dimensión heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita; los resultados obtenidos fueron un  $p=0.095$  y rho de Spearman

de 0.151; al interpretar los datos evidenciamos que se aceptaría la hipótesis nula y se rechazaría la hipótesis alterna, por lo que evidenciaría que no existe correlación entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo. Para contrastar estos resultados se puede hacer mención a la pesquisa de Huapaya (2017) realizó un estudio en cómo se relaciona el potencial humano escolar con el aprendizaje significativo en 134 estudiantes del séptimo ciclo de un colegio de Lurigancho, ubicado en Chosica; obteniendo como resultado que el potencial humano escolar se encontraba asociado con el aprendizaje significativo ( $p=0.000$  y  $r=0.623$ ), se debe tener en cuenta que tanto el potencial humano escolar como la dimensión heteroasertividad tienen semejanzas en sus indicadores, por lo que nos permite tener una base referencial para esta investigación. También se debe considerar el trabajo de Campana (2017) que tuvo como objetivo de relacionar el trabajo colaborativo y aprendizaje significativo en 120 escolares del VII ciclo del colegio “Nicolás Copérnico”; que obtuvo como resultado que el trabajo colaborativo se encuentra relacionado con el aprendizaje significativo ( $p=0.000$  y  $r=0.655$ ), cabe mencionar que el trabajo colaborativo comparte similitudes e indicadores con la dimensión heteroasertividad; no obstante, nos permite tener como punto de referencia para este trabajo.

Para contrastar dicha información se puede consultar a García y Magaz (1994) quienes consideran a la heteroasertividad como aquel comportamiento constituido por el respeto de la expresión cordial y sincera de los valores, preferencias, sentimientos y gustos de las demás personas correcta, como también la adecuada decisión sobre la importancia que le da a los estímulos que lo rodean. Para Rimm y Master (1974) es determinante el factor del carácter social, respaldando su postura con la consideración de las conductas interpersonales que tiene el individuo a la par de no excluir las cualidades que conllevan las manifestaciones emocionales sinceras. Complementando con ello tenemos a Caballo (1988) considera a la asertividad como aquella manifestación de pensamiento, necesidades y derechos que las personas ostentan y defienden con la finalidad que sean respetados por los demás. Del mismo modo, Bishop (2000) sostiene que son aquellas habilidades que interfieren directamente dentro de la comunicación adecuada y con el control del estrés entre los diversos estímulos contextuales que influyen en la

formación de la conducta asertiva. Según García y Magaz (2003) las personalidades que se relacionan con la heteroasertividad son la pasiva (desbalance ocasionado por un mayor nivel de la heteroasertividad sobre la autoasertividad) y también se encuentra la personalidad asertiva (balance entre la heteroasertividad y la autoasertividad); estos últimos al tener una autoestima equilibrada por el respeto que deben tener a los demás, son personas bien recibidas en los grupos que participan por su potencial humano que presenta dado esto que tienen asumir el liderazgo de las personas que les rodean y guiar a su grupo con el debido respeto y compartiendo experiencias que impactaran en los demás, alcanzando sus objetivos de manera correcta. Se puede considerar tanto al conductismo de Skinner (1997) como al aprendizaje social de Bandura (1977) para explicar la relación entre la heteroasertividad con el aprendizaje significativo, pero la más adecuada es el enfoque sociocultural de Vygotsky (1926) quien considera al aprendizaje como un factor del desarrollo de las personas, implementado en el aprendizaje colaborativo y la edición a través de competencias dentro de las modalidades educativas, compartiendo similitudes con los cognitivistas pero centrándose más en los factores socioculturales y que aquellas enseñanzas realizadas mediante la construcción de las zonas de desarrollo próximo (ZDP) llevadas a cabo por los andamiajes que realizan los estudiantes para alcanzar su potencial desarrollo; en consecuencia, aquellas personas que sean un buen facilitador del conocimiento será de mayor relevancia para los demás, por lo que tanto el facilitador como el estudiante deben presentar un comportamiento adecuado que posibilite la accesibilidad a una comunicación óptima.

## VI. CONCLUSIONES

**PRIMERA:** El presente estudio determinó que existe una relación entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, debido a que la prueba estadística rho de Spearman es 0,214, con un nivel de significancia  $p=0,018$  entre las ambas variables, se pudo demostrar que a mayor asertividad existirá un bajo incremento en el nivel de engagement.

**SEGUNDA:** Se determinó la existencia de una relación entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, debido a los datos de la prueba estadística rho de Spearman es 0.247, con un nivel de significancia  $p=0,006$ , lo cual nos indica que a mayor autoasertividad existirá un incremento bajo en el aprendizaje significativo en los estudiantes.

**TERCERA:** Se determinó que no existe relación entre la dimensión heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, debido a los resultados obtenidos de la prueba estadística rho de Spearman ( $r=0,151$  y  $p=0.095$ ).

## **VII. RECOMENDACIONES**

**PRIMERA:** Se deberían realizar más estudios que relacionan ambas variables de manera directa, debido a que escasean dichas investigaciones, que permitan tener una mayor fuente informativa para futuros trabajos; como también se sugiere que se aplique dicho estudio con una muestra de mayor magnitud.

**SEGUNDA:** La Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 ubicada en Santa Anita debería implementar talleres que busquen incrementar la autoasertividad en sus estudiantes lo cual generará un aumento en su aprendizaje significativo generando una mejora en el desempeño académico.

**TERCERA:** Se sugiere la realización de más estudios que se correlacionan directamente la heteroasertividad con el aprendizaje significativo, como también en poblaciones de mayor amplitud y una revisión sobre el instrumento utilizado para esta investigación.

## REFERENCIAS

- Acevedo, I. (2002). Aspectos éticos en la investigación científica. *Ciencia y enfermería*. 8(1), 15-18. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v8n1/art03.pdf>
- Alberti, R. y Emmons. M. (1995). *Guía de asertividad*. <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a05v14n1.pdf>
- Ausubel D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, Novak y Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2a ed.)*. Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Gedisa.
- Bruner, J. (1960). *El aprendizaje por descubrimiento*. Alianza Editorial.
- Caballo, V. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Promolibro.
- Campana, F. (2017). Trabajo colaborativo y aprendizaje significativo en escolares del VII Ciclo del colegio "Nicolás Copérnico", 2017 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11827/Campana\\_AFV.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11827/Campana_AFV.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carhuaricra, S. (2018). *Liderazgo directivo y aprendizaje significativo en la institución educativa Tupac Amaru de Paríamarca en el año 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19540/carhuaricra\\_gs.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19540/carhuaricra_gs.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos
- Castillo, S. (2018). *Estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa CEAUNE - LA CANTUTA – 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21905/Castillo\\_BSR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21905/Castillo_BSR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Chong, M. (2015). *Clima Social Familiar y Asertividad en alumnos secundarios del distrito de la Esperanza*, Trujillo [Tesis de licenciada, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Digital Institucional UPAO. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/1767>
- Concytec (2018). Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica. Obtenido de [https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento\\_renacyt...\\_version\\_final.pdf](https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento_renacyt..._version_final.pdf).
- De Lira, R., Álvarez, A., Casique, L., Muñoz, L. y Mendoza, M. (2017). Resiliencia, asertividad y consumo de alcohol en adolescentes. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. 6(12), 554-569. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5850190>
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a ed.). Mc Graw Hill.
- Feldman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (6a Edición). McGrawHill.
- Figuroa, J., y Navarrete, J. (2012) *Análisis exploratorio-descriptivo sobre la asertividad en población estudiantil de colegios municipalizados en la Provincia de Ñuble* [Tesis de licenciatura, Universidad del Bio-Bio]. Repositorio Digital Institucional UBB. <http://repopib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1440>
- Gallego, D. y Ongallo, C. (2003). *Conocimiento y gestión*. Pearson.
- García, M. y Magaz, A. (1995). Manual técnico de evaluación de la asertividad. *Autoinforme de conducta asertiva ADCA-1*. Equipo ALBOR-COHS
- García, M. y Magaz, A. (2003). *ACDA-1*. Protocolo Magallanes.
- Ghodrati, F., Tavakoli, P., Heydari, N., & Akbarzadeh, M. (2016). Investigating the Relationship between Self-Esteem, Assertiveness and Academic Achievement in Female High School Students. *Health Science Journal*, 4 (9).
- Gomez, W. (2018). *Estilos de aprendizaje y aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Privada San Andrés. Lima – 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV.

[http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/20477/G%c3%b3mez\\_PWA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/20477/G%c3%b3mez_PWA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Gonzales, C., Guevara, Y., Jiménez, D. y Alcázar, R. (2018). Relationship between Assertiveness, Academic Performance and Anxiety in a Sample of Mexican Students in Secondary Education. *Acta Colombiana de Psicología*, 21 (1), 116-138. <https://dx.doi.org/10.14718/acp.2018.21.1.6>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. Editorial Mc Graw Hill.
- Huapaya, M. (2017). *Potencial humano escolar y aprendizaje significativo en el área de EPT en estudiantes del VII ciclo del Colegio Experimental de Aplicación de la UNE, Lurigancho-Chosica 2015* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8370/Huapaya\\_CM.pdf?sequence=6&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8370/Huapaya_CM.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Juárez, M. (2019). *Autoconcepto y logros de aprendizaje en estudiantes del sexto grado de primaria en la Institución Educativa N.º 17324 Ñunya Temple-Utcubamba-Amazonas* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV.
- Khademi Mofrad, S. H., & Mehrabi, T. (2015). The role of self-efficacy and assertiveness in aggression among high-school students in Isfahan. *Journal of medicine and life*, 8(4), 225–231.
- León, C. (2019). *Inteligencia Emocional y hábitos de estudio en alumnos de secundaria de una institución educativa estatal de moche, 2017*. [Tesis de licenciada, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Digital Institucional UPAO. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/4925>
- Libet J. & Lewinsohn P.M., (1973), The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40(2), 304-312.
- Linares, A. (2017). *El aprendizaje cooperativo y su influencia en el aprendizaje significativo en el área de matemática de los alumnos de educación secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Digital Institucional USMP. <http://repositorio.usmp.edu.pe/handle/usmp/2621>

- Molina, A, & Chávez, C. (2018). *Habilidades sociales y actitud para el aprendizaje en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa "Mariscal Cáceres" de Pampas, Huancavelica 2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/32822>
- Montoro, C. (2019). *El autoestima y el aprendizaje significativo del área de comunicación de la Institución Educativa Aguilar Arista en Pucallpa 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/44045>
- Moreira, M. A. (2005). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Rev Chil Educ Cient*, 4(2), 38-44.
- Muñoz, C. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*. Universidad Iberoamericana.
- Novak, J. (1995). El uso de herramientas metacognitivas para facilitar el aprendizaje significativo y la construcción de conocimientos. *Estudios de pedagogía y psicología*, (7), 159-182.
- Ortiz, E. (2017). *Procesos didácticos y aprendizaje significativo del área de matemática de los estudiantes del 2º Grado de Secundaria de la Institución Educativa N.º 2053 Francisco Bolognesi, Cervantes, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/16060>
- Palacios, A. (2018). *Autoestima y asertividad en los estudiantes del 5ª año de la institución educativa Nicolás Copérnico, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/22487>
- Parray, W. & Kumar, S. (2017). Impact of assertiveness training on the level of assertiveness, self-esteem, stress, psychological well-being and academic achievement of adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(12), 1476-1480.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- Pérez, A., y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, L. (2013). *Nivel de asertividad en adolescentes: estudios realizados en la fundación "Futuros de los niños" del Municipio de Salcaja Quetzaltenango*.

- [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio Digital Institucional. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/42/Perez-Luis.pdf>
- Polanco, K. (2019). *Autoconcepto y asertividad en estudiantes de tercer grado de secundaria en una institución pública de Los Olivos* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/36822/Polanco\\_GKD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/36822/Polanco_GKD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez, L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). 38009*. <http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>
- Quintanilla, R. (2015). *Trabajo cooperativo y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de historia y filosofía de la educación; Facultad de Educación, UNAP–2015*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana]. Repositorio Digital Institucional UNAP. <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/4716>
- Ramírez, T. (1997). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Panapo. <http://200.2.15.132/handle/123456789/34085?show=full>
- Rimm, D.C. y Masters, J. C. (1974). *Terapia de la conducta: Técnicas y hallazgos empíricos*. Trillas
- Shanmugam, V. & Kathyayini, B. V. (2017). Assertiveness and self-esteem in Indian adolescents. *Galore Interantional Journal of Health Sciences and Research*, 2(4), 8-13.
- Swenson, L. (1984) *Teorías del Aprendizaje, Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos*. Wadsworth.
- UNESCO (2012). *Revisión Regional al 2015 de “Educación para Todos” (EPT) en América Latina y el Caribe*. Ediciones del Imbunche.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales, sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Digital Institucional UGR. <https://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf>
- Vygotsky, L. (1926): *Psicología pedagógica*. Aique.

Wolpe, J., & Lazarus, A. A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. Pergamon Press.

Zúñiga, E. (2016). *Asertividad y consumo de alcohol en adolescentes de 15 A 16 años del Colegio Nacional Mariano Benítez del Cantón San Pedro de Pelileo* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital Institucional UTA.

**ANEXOS**

**Matriz de consistencia**

Título: “Asertividad y aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Santa Anita ,2020”

Responsable: Cuadros Arce, María Elena

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Operacionalización de las variables							
General	General	General	Variables	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos	Ítems	Escalas	Niveles y rangos
¿Cuál es la relación que existe entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita ,2020?	Determinar la relación que existe entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.	Existe relación entre la asertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.	Asertividad	Es aquella capacidad que tiene el individuo de manifestar pensamientos, sentimientos y acciones de forma adecuada y con respeto hacia su persona; siendo también la capacidad para expresar comentarios críticos y recibirlos de forma adecuada y respetuosa. (García y Magaz, 2003	Autoasertividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuar diferente a como los demás desearían.</li> <li>- Hacer las cosas de manera imperfecta.</li> <li>- Cometer equivocaciones.</li> <li>- Pensar de manera propia y diferente.</li> <li>- Cambiar de opinión.</li> <li>- Aceptar o rechazar críticas o quejas.</li> <li>- Decidir la importancia de las cosas.</li> <li>- No saber algo.</li> <li>- No entender algo.</li> <li>- Formular preguntas.</li> <li>- Hacer peticiones.</li> <li>- Rechazar una petición.</li> <li>- Expresar sentimientos.</li> <li>- Elogiar y recibir elogios.</li> </ul>	Escala de Asertividad ADCA-1 de García y Magaz	35 ítems	Tipo Likert Nunca o casi nunca =1 A veces. En alguna ocasión =2 A menudo =3 Siempre o casi siempre =4	Bajo [35 – 69] Medio [70 – 105] Alto [106 – 140]
					Heteroasertividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuar diferente a como los demás desearían.</li> <li>- Hacer las cosas de manera imperfecta.</li> <li>- Cometer equivocaciones.</li> <li>- Pensar de manera propia y diferente.</li> <li>- Cambiar de opinión.</li> <li>- Aceptar o rechazar críticas o quejas.</li> <li>- Decidir la importancia de las cosas.</li> <li>- No saber algo.</li> <li>- No entender algo.</li> <li>- Formular preguntas.</li> <li>- Hacer peticiones.</li> <li>- Rechazar una petición.</li> </ul>				

						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar sentimientos.</li> <li>- Elogiar y recibir elogios.</li> </ul>				
Específicas	Específicas	Específicas	Aprendizaje significativo	Es un tipo de aprendizaje el cual radica en la atribución de significado a ciertos símbolos y esto es posible cuando se asocia la información nueva con los saberes previos o con algún aspecto existente en la estructura cognitiva que posee el estudiante; generando una reestructuración en ambas informaciones. No obstante, este nuevo aprendizaje debe llevarse a la par de un significado para el estudiante porque permitirá adquirir y almacenar en gran medida de aquellos conceptos como de ocasiones figuradas en distintos espacios de conocimientos (Ausubel, 1976).	Aprendizaje de representaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retención de palabras nuevas.</li> <li>- Asocia palabras con lo que representa.</li> <li>- Vocabulario amplio.</li> <li>- Conocimiento de los significados de los símbolos.</li> </ul>	Cuestionario de Aprendizaje Significativo de Castillo	17 ítems	Tipo Likert	Inicio (19 a 44) Proceso (45 a 70) Logro (71 a 95)
¿Cuál es la relación que existe entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020?	Determinar la relación que existe entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.	Existe una relación entre la autoasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.			Aprendizaje de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retención del significado de las palabras</li> <li>- Asignación de símbolos a ideas.</li> </ul>				
¿Cuál es la relación que existe entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020?	Determinar la relación que existe entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.	Existe una relación entre la heteroasertividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita, 2020.			Aprendizaje de proposiciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribución correcta de conceptos a diferentes representaciones.</li> <li>- Forma oraciones coherentes.</li> <li>- Conoce los significados de cada palabra.</li> </ul>				

Diseño metodológico										
<p>Población: Estuvo conformada por 123 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita ,2020.</p> <p>Muestra: Fue una muestra censal donde se utilizaron a los 123 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa María Parado de Bellido N°1221 Santa Anita ,2020.</p> <p>Método de la investigación: Hipotético-deductivo</p> <p>Enfoque de investigación: Cuantitativa</p> <p>Diseño de investigación: No experimental-Transversal</p> <p>Nivel de investigación: Correlacional</p> <p>Método de investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnica de recolección de datos: Encuesta</li> <li>2. Instrumento para obtener de datos: Cuestionarios-Escala Likert</li> <li>3. Técnicas para el procesamiento de datos: Programa estadístico SPSS Versión 25</li> </ol>										

## Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
<b>Asertividad</b>	Es aquella capacidad que tiene el individuo de manifestar pensamientos, sentimientos y acciones de forma adecuada y con respeto hacia su persona; siendo también la capacidad para expresar comentarios críticos y recibirlos de forma adecuada y respetuosa. (García y Magaz, 2003)	Para medir la variable asertividad se ha implementado el Cuestionario de Asertividad ADCA-1 de 35 ítems y dividido en dos dimensiones las cuales son: la Autoasertividad y la Heteroasertividad.	Autoasertividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuar diferente a como los demás desearían.</li> <li>- Hacer las cosas de manera imperfecta.</li> <li>- Cometer equivocaciones.</li> <li>- Pensar de manera propia y diferente.</li> <li>- Cambiar de opinión.</li> <li>- Aceptar o rechazar críticas o quejas.</li> <li>- Decidir la importancia de las cosas.</li> <li>- No saber algo.</li> <li>- No entender algo.</li> <li>- Formular preguntas.</li> <li>- Hacer peticiones.</li> <li>- Rechazar una petición.</li> <li>- Expresar sentimientos.</li> <li>- Elogiar y recibir elogios.</li> </ul>	Escala de Asertividad ADCA-1 de García y Magaz
			Heteroasertividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actuar diferente a como los demás desearían.</li> <li>- Hacer las cosas de manera imperfecta.</li> <li>- Cometer equivocaciones.</li> <li>- Pensar de manera propia y diferente.</li> <li>- Cambiar de opinión.</li> <li>- Aceptar o rechazar críticas o quejas.</li> <li>- Decidir la importancia de las cosas.</li> <li>- No saber algo.</li> <li>- No entender algo.</li> <li>- Formular preguntas.</li> <li>- Hacer peticiones.</li> <li>- Rechazar una petición.</li> <li>- Expresar sentimientos.</li> <li>- Elogiar y recibir elogios.</li> </ul>	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
<b>Aprendizaje significativo</b>	Es un tipo de aprendizaje el cual radica en la atribución de significado a ciertos símbolos y esto es posible cuando se asocia la información nueva con los saberes previos o con algún aspecto existente en la estructura cognitiva que posee el estudiante; generando una reestructuración en ambas informaciones. No obstante, este nuevo aprendizaje debe llevarse a la par de un significado para el estudiante porque permitirá adquirir y almacenar en gran medida de aquellos conceptos como de ocasiones figuradas en distintos espacios de conocimientos (Ausubel, 1976).	Para la medición de la variable Aprendizaje Significativo se ha implementado el “Cuestionario de Aprendizaje Significativo” que consta de 19 ítems y dividido en tres dimensiones las cuales son: Aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones.	Aprendizaje de representaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retención de palabras nuevas.</li> <li>- Asocia palabras con lo que representa.</li> <li>- Vocabulario amplio.</li> <li>- Conocimiento de los significados de los símbolos.</li> </ul>	Cuestionario de Aprendizaje Significativo de Castillo
			Aprendizaje de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retención del significado de las palabras</li> <li>- Asignación de símbolos a ideas.</li> </ul>	
			Aprendizaje de proposiciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribución correcta de conceptos a diferentes representaciones.</li> <li>- Forma oraciones coherentes.</li> <li>- Conoce los significados de cada palabra.</li> </ul>	

## ESCALA DE ASERTIVIDAD ADCA – 1 (De García y Magaz)

### I. Datos informativos:

Grado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

### II. Instrucciones:

A continuación, leerás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas. Lee con atención cada una de ellas y marca con un X la casilla correspondiente a la columna que mejor represente tu forma de reaccionar en cada situación.

1	NUNCA O CASI NUNCA
2	A VECES. EN ALGUNA OCASIÓN
3	A MENUDO
4	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

Parte 1	1	2	3	4
1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso(a) tener que exponer mi propia opinión.				
2. Cuando estoy enfadado(a), me molesta que los demás se den cuenta.				
3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.				
4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso(a).				
5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.				
6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo(a).				
7. Me enfado, si no consigo hacer las cosas perfectamente.				
8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.				
9. Me pongo nervioso(a) cuando quiero elogiar a alguien.				
10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.				
11. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.				
12. Me siento mal conmigo mismo(a) si no entiendo algo que me están explicando.				
13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.				
14. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso(a) tener que defenderme.				

15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.				
16. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo(a).				
17. Me cuesta hacer preguntas personales.				
18. Me cuesta pedir favores.				
19. Me cuesta decir que NO, cuando me piden que haga algo que yo no deseo hacer.				
20. Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso(a) y no sé qué hacer o decir.				
21. Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.				
22. Me irrita mucho que me lleven la contraria.				
23. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.				
24. Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.				
25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.				
26. Me molesta que me hagan preguntas.				
27. Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.				
28. Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.				
29. Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.				
30. Me altero si veo a alguien comportándose de manera indebida.				
31. No me gusta que me critiquen.				
32. Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras.				
33. Me altera, ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran excesivamente contentas.				
34. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.				
35. Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.				

## Cuestionario de Aprendizaje Significativo (De Castillo)

Grado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Estimado estudiante, el presente instrumento tiene como objetivo recaudar información objetiva con relación al aprendizaje significativo; le agradecemos tenga a bien responder las preguntas del cuestionario según sea su caso ya que de esta manera nos ayudará evidenciar aspectos de las variables ya mencionadas.

La información que nos brinda tiene un carácter válido y confidencial.

Marca con un aspa el recuadro que consideres pertinente de acuerdo con la pregunta, La encuesta es anónima.

		Categoría	Valor numérico
Escala Valorativa	S	Siempre	5
	CS	Casi Siempre	4
	AV	A veces	3
	CN	Casi Nunca	2
	N	Nunca	1

N	ITEMS					
		<b>N</b>	<b>C N</b>	<b>A V</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
	<b>Dimensión: Aprendizaje de representaciones</b>					
1	Llamas a los objetos por su nombre					
2	Asocias imágenes con sus referentes adecuadamente					
3	Tu vocabulario corresponde a tu edad y grado que te encuentras					
4	Explicas los significados de los símbolos					
		<b>N</b>	<b>C N</b>	<b>A V</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
	<b>Dimensión 2: Aprendizaje de conceptos</b>					
5	Escribes significados de palabras					
6	Respondes preguntas sobre los conocimientos en el momento de recojo de saberes previos					
7	Presentas un vocabulario amplio que le permite argumentar algunas frases					
8	Tienes facilidad para unir imágenes con sus conceptos					
9	Mencionas sinónimos de palabras propuestas en clases					
10	Creas oraciones a partir de imágenes					
11	Muestras símbolos a ideas propuestas					
12	Describes correctamente eventos a partir de imágenes					
13	Discriminas conceptos a partir de ejemplos					

	<b>Dimensión 3: Aprendizaje de proposiciones</b>	<b>N</b>	<b>C N</b>	<b>A V</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
1 4	Categorizas los problemas de acuerdo con sus contenidos					
1 5	Analizas el material educativo y brida algunas opciones sobre su uso					
1 6	Agrupas palabras para crear oraciones					
1 7	Argumentas verbalmente significados de palabras					
1 8	Diferencias títulos de los temas a partir de conceptos					
1 9	Argumentas significados de las frases presentadas en los textos					







A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
4	4	4	4	2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	3	4	3	1	3	3	4	3	3	4	4	2	4	3	4	4	4	4
5	5	5	4	2	3	3	3	3	5	4	4	1	3	3	3	3	4	4
5	4	3	2	4	5	3	3	2	4	2	4	1	2	4	3	1	4	3
4	2	4	2	3	4	1	3	3	3	3	2	2	1	3	4	3	4	4
4	4	4	4	5	4	3	4	3	3	3	3	3	4	5	4	5	4	5
5	4	5	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3
4	4	5	3	3	4	4	5	2	2	3	5	1	4	4	3	3	5	4
5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	1	1	5	5	5	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3	3
3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	4	4	4	4	3	3
5	3	4	3	3	5	5	5	4	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5
4	5	5	4	3	4	4	5	4	3	4	3	2	4	4	5	4	5	4
5	5	4	4	4	5	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	4	3	3
4	3	3	3	3	3	3	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3
5	3	5	3	2	3	1	1	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	3
5	5	5	5	5	5	1	2	1	4	3	3	2	3	3	4	2	3	3
5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	2	5	5	5	3	4	5
5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	5	5	1	3	5	5	5	5	5
4	5	5	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4
4	5	5	5	3	4	5	5	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5
4	4	2	3	3	3	2	3	3	4	3	4	2	2	3	4	3	3	3
4	5	3	3	2	3	3	3	3	3	5	4	3	5	4	5	5	5	5
5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	1	5	4	4	3	4	3
4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	5	5	5	4
4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4
3	3	4	3	3	5	3	5	3	5	3	4	2	3	4	5	3	3	2
5	5	5	3	3	3	3	4	4	3	4	4	1	3	5	5	3	4	4
4	3	3	2	3	2	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4
5	4	5	3	4	4	4	4	3	5	3	3	2	3	5	5	5	5	5
5	3	5	5	5	3	5	5	5	4	4	4	1	4	4	5	5	5	4
3	5	5	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	1	3	3	2	3	2



5	4	5	3	3	4	4	4	3	3	3	5	3	3	4	4	3	4	3
5	3	1	3	1	1	1	5	5	3	3	3	1	1	3	2	2	1	3
4	5	4	3	2	3	3	5	3	5	3	5	1	2	3	3	3	3	5
4	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	
3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	
5	5	4	4	4	4	5	5	3	5	3	5	2	4	3	4	4	5	4
4	5	5	4	2	2	3	5	3	3	4	4	2	3	2	4	2	5	2
4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	1	3	3	4	3	4	3
4	4	5	3	2	4	3	5	4	5	4	4	3	4	4	5	3	4	4
4	5	5	4	4	5	3	5	3	4	4	5	2	4	3	4	5	5	5
3	4	3	5	3	3	3	5	2	5	3	4	3	4	2	2	1	3	4
5	5	2	2	3	3	4	5	2	5	4	5	1	5	5	5	2	5	5
5	5	4	5	3	3	3	4	2	2	3	4	3	3	5	4	3	4	4
4	4	5	5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5
5	3	4	2	3	2	3	3	2	3	2	4	2	3	3	3	3	4	4
5	3	1	4	4	1	1	3	1	3	4	3	2	2	1	2	2	3	2
4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	2	2	3	2	2	4	4
4	5	4	4	3	5	4	5	3	5	4	5	1	5	5	5	3	2	5
5	5	5	3	3	3	3	4	4	2	2	2	2	3	3	2	1	4	2
4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	4	5
5	4	4	3	2	3	3	5	3	3	3	4	2	2	4	2	3	3	3
4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3
3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	4	5
5	4	2	2	5	3	3	4	5	5	5	5	1	5	5	5	3	5	5
5	4	4	3	2	4	3	4	2	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3
5	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3
3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	4	2	2	5	3	3	4	5	5	5	5	1	5	5	5	3	5	5
4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	4	5
5	4	2	2	5	3	3	4	5	5	5	5	1	5	5	5	3	5	5
5	4	4	3	2	4	3	4	2	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3
5	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	4	4	3	5	4	5	3	5	4	5	1	5	5	5	3	2	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3	4	4
5	3	4	3	3	5	5	5	4	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5
5	4	5	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3
4	4	4	4	5	4	3	4	3	3	3	3	3	4	5	4	5	4	5
5	3	5	3	2	3	1	1	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	3
5	4	5	3	4	4	4	4	3	5	3	3	2	3	5	5	5	5	5
4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	5	4	4	4	5	4	3	4	2	2	3	3	3	1	3	4	3	3

“Año de la universalización de la salud”

Lima, 29 de Julio del 2020

Carta P. 360 – 2020 EPG – UCV LE

**SEÑOR**

CÉSAR ROLANDO, YGNACIO GARCÍA  
DIRECTOR DE LA I.E. N° 1221 MARIA PARADO DE BELLIDO

**Asunto:** Carta de Presentación del estudiante **CUADROS ARCE MARIA ELENA.**

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **CUADROS ARCE MARIA ELENA** identificada con DNI N° 09424386 y código de matrícula N° 6000009667; estudiante del Programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

**ASERTIVIDAD Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SANTA ANITA, 2020**

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

Con este motivo, le saluda atentamente,

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

*Recibido 31/07/2020*  
  
*César Rolando Ygnacio García*  
*meja*

## Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PÉREZ PÉREZ, MIGUEL ÁNGEL, docente de la Escuela de posgrado y Programa Académico de la Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa de la Universidad César Vallejo Sede Lima Este SJL, asesor del Trabajo de Tesis titulada: “Asertividad y aprendizaje significativo de estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Santa Anita, 2020” de la autora Cuadros Arce Maria Elena, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 20% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

Lima, 24 de julio de 2022

PÉREZ PÉREZ, MIGUEL ÁNGEL	
DNI: 07636535	Firma 
ORCID: 0000_0002_7333_9879	