



TESIS EDGAR MOSQUEIRA - INGRID ARIAS - 17.01.26

ID : e3775f80081a87abdc8f57b453badcc630ab407f



7%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : TESIS EDGAR MOSQUEIRA - INGRID ARIAS - 17.01.26.txt
Tamaño del archivo original : 10,53 MB
Número de palabras : 21.389
Número de caracteres : 150558

Depositante : Regina Sara NUÑEZ VILLALOBOS
Fecha de depósito : 31 de enero de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 31 de enero de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

7%

Sintáctica 7%

Semántica *No medido*

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

8%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos

8%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua. Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Textos entre comillas

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

<1%

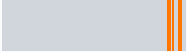
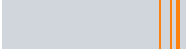
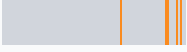
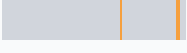
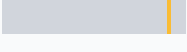
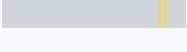
Similitudes

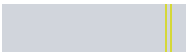
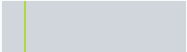
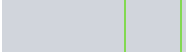
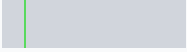
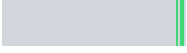
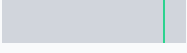
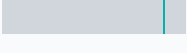
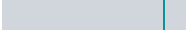
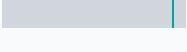
7%

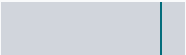
Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

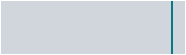


Fuente principal detectada

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1	 repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/12... ↗	<1%	
2	 repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/53... ↗	<1%	
3	 repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/15... ↗	<1%	
4	 repositorio.ulvr.edu.ec repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/6015/1/T... ↗	<1%	
5	 repositorio.upsjb.edu.pe repositorio.upsjb.edu.pe/backend/api/core/bitstre... ↗	<1%	
6	 repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/15... ↗	<1%	
7	 Conductas disruptivas y su influencia en el... doi.org/10.56712/latam.v5i3.2020 ↗	<1%	
8	 Ajuste personal y conductas disruptivas en... dx.doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013 ↗	<1%	
9	 tesis.pucp.edu.pe tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/2... ↗	<1%	
10	 Comportamientos disruptivos y el aprendizaj... hdl.handle.net/20.500.12773/15036 ↗	<1%	

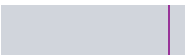
N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
11		Influencia de las Conductas Disruptivas en el... doi.org/10.69850/rimi.vi4.123 ↗	<1%	
12		Programa de prevención e intervención contr... repositorio.urp.edu.pe/entities/publication/c4fc12... ↗	<1%	
13		repositorio.uap.edu.pe repositorio.uap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.1... ↗	<1%	
14		Conductas Disruptivas y Aprendizaje... es.scribd.com/document/874633303/Conductas-di... ↗	<1%	
15		repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/13... ↗	<1%	
16		Estrategias de control de las conductas... hdl.handle.net/10835/7172 ↗	<1%	
17		Importancia de Conocer la Normalidad de los... doi.org/10.37843/rted.v17i2.554 ↗	<1%	
22		repositorio.uap.edu.pe repositorio.uap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.1... ↗	<1%	
27		Ajuste personal y conductas disru... preview &... www.mendeley.com/catalogue/ee056c0d-d60c-36... ↗	<1%	
29		Vista de Efectos de un programa combinado d... actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article... ↗	<1%	
30		core.ac.uk core.ac.uk/download/pdf/38820733.pdf ↗	<1%	
31		Conductas disruptivas y aprendizaje... hdl.handle.net/20.500.12692/6058 ↗	<1%	
32		Conducta disruptiva y aprendizaje significativ... hdl.handle.net/20.500.12692/53486 ↗	<1%	

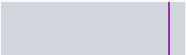
N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
36		Conductas disruptivas y su repercusión en el... dspace.utb.edu.ec/handle/49000/15967?show=full 	<1%	

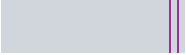
37		repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/97... 	<1%	
----	---	--	-----	---

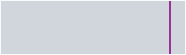
Fuente con similitudes fortuitas

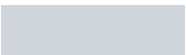
N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
----	--	---------------	-------------	-------------

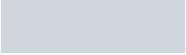
18		Conductas disruptivas en Educación Secundar... doi.org/10.18172/con.3827 	<1%	
----	---	--	-----	---

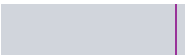
19		Disruptive behaviours in Physical Education... hdl.handle.net/10045/110045 	<1%	
----	---	--	-----	---

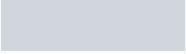
20		Documento de otro usuario #dac104 Viene de de otro grupo	<1%	
----	---	--	-----	---

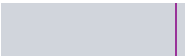
21		Documento de otro usuario #5ad5cd Viene de de otro grupo	<1%	
----	---	--	-----	---

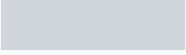
23		repositorio.uss.edu.pe repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.1... 	<1%	
----	---	--	-----	---

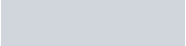
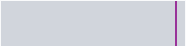
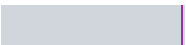
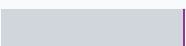
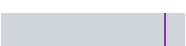
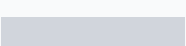
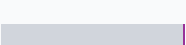
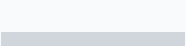
24		dialnet.unirioja.es dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7154275.pdf 	<1%	
----	---	---	-----	---

25		espacio.digital.upel.edu.ve espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article... 	<1%	
----	---	---	-----	---

26		La violencia entre iguales en la adolescencia y... www.redalyc.org/pdf/727/72717402.pdf 	<1%	
----	---	--	-----	---

28		repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/10... 	<1%	
----	---	--	-----	---

33		www.pensamientopenal.com.ar www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015... 	<1%	
----	---	---	-----	---

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
34		repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.1... ↗	<1%	
35		Conductas disruptivas y aprendizaje... hdl.handle.net/20.500.12692/53086 ↗	<1%	
38		bioestadistico.com bioestadistico.com/usb/materiales/Niveles_de_Inv... ↗	<1%	
39		Conductas disruptivas y aprendizaje... hdl.handle.net/20.500.12692/121788 ↗	<1%	
40		Trastornos de la conducta en alumnos de... hdl.handle.net/10481/36396 ↗	<1%	
41		Fuente: Elaboración Propia (2019). - Estrategia... 1library.co/article/fuente-elaboraci%C3%B3n-prop... ↗	<1%	
42		Conductas disruptivas y aprendizaje en el áre... hdl.handle.net/20.500.12692/135489 ↗	<1%	
43		reviberopsicologia.iberro.edu.co reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.13... ↗	<1%	
44		edulab.es edulab.es/revEDUTECH/article/view/2579 ↗	<1%	
45		Documento de otro usuario #5fb24a  Viene de de otro grupo	<1%	

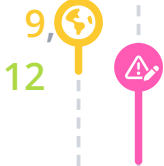
Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°		Descripciones
1		https://orcid.org/0000-0002-2258-6837
2		https://orcid.org/0009-0005-8631-8523
3		https://orcid.org/0009-0003-3876-1366

N°		Descripciones
4		https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084
5		http://hdl.handle.net/20.500.12918/5402
6		https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-...
7		https://archive.org/details/ausubel-d.-adquisicion-y-retencion-del-conocimiento....
8		https://repositorio.unsm.edu.pe/item/4778bd18-8146-4928-ae1a-0f21bb3ec562
9		https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/d86f45ee-617b-4238-b5...
10		https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2022/03/LBR-72.pdf?utm_source
11		https://doi.org/10.23857/pc.v8i16
12		https://doi.org/10.23857/dc.v8i41.2546
13		https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210
14		http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/15967
15		https://doi.org/10.4103/ijpvm.ijpvm_200_22
16		https://doi.org/10.1007/s00357-021-09386-5
17		https://adolescenciaantisocial.blogspot.com/2010/08/manual-hiperactividad-inf...
18		https://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-...
19		https://www.researchgate.net/publication/275971180
20		https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.207
21		https://doi.org/10.20453/spirat.v2i1.5247
22		https://hdl.handle.net/20.500.14308/6470
23		https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778106029.pdf
24		https://hdl.handle.net/20.500.12990/10725
25		https://doi.org/10.17605/OSF
26		https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1399/1597
27		https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0092

N°		Descripciones
28		https://doi.org/10.6018/j/308991
29		https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/seguridad-i-semester-20...
30		https://www.redalyc.org/pdf/805/80536206.pdf
31		https://es.scribd.com/document/443321138/Janin-Beatriz-El-sufrimiento-psi-qui...
32		https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302
33		https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/170/134
34		http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/498
35		http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Resumen-ejecutivo-EN...
36		https://www.academia.edu/34899097/Montgomery_y_Runger_Probabilidad_y_Es...
37		https://hdl.handle.net/20.500.12692/97397
38		http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_ab...
39		https://doi.org/10.1002/9780470746295.ch10
40		https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/22
41		https://archive.org/details/perkins-d.-educar-para-un-mundo-cambiante-que-ne...
42		https://universidadeafit.widen.net/s/cvsjnhwvff/dsm-iv-manual-diagnostico-esta...
43		https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v7.2579
44		https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110721
45		https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1500.pdf
46		http://www.acanpadah.org/documents/congresos-conferen/Fundacion.Activa-In...
47		https://es.scribd.com/document/396199011/Manual-para-el-tratamiento-psicolo...
48		https://hdl.handle.net/20.500.12990/12875
49		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413
50		https://doi.org/10.1177/0143034311415908
51		https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/download/28268/28621?inline...

N°		Descripciones
52		https://hdl.handle.net/20.500.12990/11150
53		https://psicologiyamente.com/psicologia/conductas-disruptivas
54		https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1156
55		https://sid-inico.usal.es/ids/F8/FDO7598/impulsividad.pdf
56		https://asesoresenturismoperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/10...
57		https://bioestadistico.com/usb/materiales/Niveles_de_Investigacion_2025.pdf?ut...
58		https://doi.org/10.1002/ace.301
59		https://doi.org/10.52379/mcs.v7i3.349
60		https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.02
61		https://pdfcoffee.com/qdownload/estadistica-12va-ed-2018-mario-f-triola-pdf-fr...
62		https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/4359
63		https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1657
64		https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-des...
65		https://psycnet.apa.org/record/2004-00277-026



CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025
DISRUPTIVE BEHAVIORS AND MEANINGFUL LEARNING OF SIXTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN LIMA, 2025

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autores
Edgar Dino Mosqueira Cueva
<https://orcid.org/0000-0002-2258-6837>

Ingrid Arias Argumedo
<https://orcid.org/0009-0005-8631-8523>

Asesor
Regina Sara Núñez Villalobos
<https://orcid.org/0009-0003-3876-1366>

Lima, enero, 2026

DEDICATORIA

A Ingrid Arias, quien me enseñó el valor de la perseverancia.
Edgar Dino Mosqueira Cueva

A Edgar Mosqueira por ayudarme a transformar mi gran anhelo en realidad.
Ingrid Arias Argumedo

RESUMEN

La indagación buscó determinar la asociación entre las conductas disruptivas y el

aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025. Su enfoque fue cuantitativo, tipo básica, diseño no experimental, corte transversal y nivel descriptivo correlacional. La población ascendió a 89 estudiantes; el tamaño muestral lo constituyeron 73 estudiantes y los participantes de la muestra se seleccionaron por muestreo aleatorio estratificado. Para el acopio de datos se destinó un cuestionario para cada variable, cuya validez la dieron cinco jueces expertos considerándolos aplicables. Asimismo, tuvieron una excelente fiabilidad por el estadístico alfa de Cronbach, siendo 0,970 para las conductas disruptivas y 0,963 para el aprendizaje significativo. Se usó el análisis descriptivo que caracterizó la muestra, encontrándose que cuando el nivel de las conductas disruptivas es severo, el aprendizaje significativo está en inicio (21,9%); cuando es moderado, el aprendizaje significativo está en proceso (23,3%); y cuando es leve, el aprendizaje significativo es satisfactorio (28,8%); como el inferencial, que encontró una asociación altamente significativa, negativa y fuerte entre estas variables ($\tau_\beta = -0,762$, $p < 0,001$). Esto permitió validar la hipótesis general. Se concluyó que, conforme las conductas disruptivas se incrementan, el aprendizaje significativo tiende a decrecer, y viceversa, corroborando una asociación negativa consistente. Esto enfatiza la relevancia de implementar estrategias pedagógicas de intervención temprana a fin de minimizar el índice de conductas disruptivas que conlleve a mejorar los niveles de aprendizaje significativo. Palabras clave: conductas disruptivas; déficit de atención; impulsividad; inquietud motora; aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This investigation sought to determine the association between disruptive behaviors and meaningful learning among sixth-grade students at an educational institution in Lima, Peru, in 2025. The study employed a quantitative, basic research approach, a non-experimental, cross-sectional design, and a descriptive-correlational level of analysis. The population consisted of 89 students; the sample size comprised 73 students, and participants were selected using stratified random sampling. Data was collected using a questionnaire for each variable, which was validated by five expert judges who deemed it applicable. Furthermore, the questionnaires demonstrated excellent reliability, as measured by Cronbach's alpha, yielding 0.970 for disruptive behaviors and 0.963 for meaningful learning. Descriptive analysis was used to characterize the sample, revealing that when the level of disruptive behaviors is severe, meaningful learning is at the beginning stage (21.9%); when it is moderate, meaningful learning is in progress (23.3%); and when it is mild, meaningful learning is satisfactory (28.8%). Inferential analysis also revealed a highly significant, negative, and strong association between these variables ($\tau_\beta = -0.762$, $p < 0.001$). This allowed for the validation of the general hypothesis. It was concluded that as disruptive behaviors increase, meaningful learning tends to decrease, and vice versa, corroborating a consistent negative association. This



underscores the importance of implementing early intervention strategies to minimize the rate of disruptive behaviors and thereby improve levels of meaningful learning.

Keywords: disruptive behaviors; attention deficit; impulsivity; motor restlessness; meaningful learning.



ÍNDICE

DEDICATORIAiii

RESUMENiv

ABSTRACTv

ÍNDICEvi

INTRODUCCIÓN9

CAPÍTULO I:16

MARCO CONCEPTUAL16

1.1.Antecedentes16

1.1.1.Antecedentes internacionales16

1.1.2.Antecedentes nacionales17

1.2.Bases teóricas19

1.3.Conceptualización de conductas disruptivas20

1.3.1.Teorías explicativas sobre las conductas disruptivas20

1.3.2.Definición de conductas disruptivas23

1.3.3.Clasificación de las conductas disruptivas24

1.3.4.Niveles de las conductas disruptivas25

1.3.5.Factores desencadenantes de las conductas disruptivas26

1.3.6.Dimensiones de las conductas disruptivas28

1.4.Conceptualización de aprendizaje significativo30

1.4.1.Teoría del aprendizaje significativo30

1.4.2.Definición de aprendizaje significativo31

1.4.3. Niveles del aprendizaje significativo32

1.4.4.Dimensiones del aprendizaje significativo32

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA34

2.1. Enfoque, método, nivel, diseño y tipo.34

2.2. Variables35

2.2.1.Variable conductas disruptivas35

2.2.2.Variable aprendizaje significativo35

2.2.3.Operacionalización de las variables36

2.3. Participantes37

2.3.1. Población37

2.3.2. Muestra, tamaño muestral y muestreo38

2.3.3. Descripción de las consideraciones éticas40

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección41

2.4.1. Técnica41

2.4.2. Instrumentos41

2.4.3. Validez de los instrumentos	42
2.4.4. Confiabilidad de los instrumentos	43
2.5. Procedimientos	44
CAPÍTULO III: RESULTADOS	47
3.1. Análisis descriptivo	47
3.1.1. Análisis descriptivo por variables	47
3.1.2. Análisis descriptivo por dimensiones	49
3.1.3. Análisis descriptivo de la asociación entre las variables	53
3.2. Análisis inferencial	54
3.2.1. Prueba de la hipótesis general	54
3.2.2. Prueba de la hipótesis específica	155
3.2.3. Prueba de la hipótesis específica	256
3.2.4. Prueba de la hipótesis específica	357
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	58
4.1. Discusión de resultados	58
4.2. Conclusiones	66
4.3. Recomendaciones	67
REFERENCIAS	69
ANEXOS	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable conductas disruptivas	36
Tabla 2. Operacionalización de la variable aprendizaje significativo	37
Tabla 3. Distribución de la población estudiantil de sexto grado por secciones	38
Tabla 4. Distribución proporcional de la muestra por estratos	39
Tabla 5. Dictamen de la validación de los instrumentos por juicio de expertos	43
Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad de conductas disruptivas	43
Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad de aprendizaje significativo	43
Tabla 8. Distribución de los niveles de conductas disruptivas	47
Tabla 9. Distribución de los niveles del aprendizaje significativo	48
Tabla 10. Niveles de las dimensiones de las conductas disruptivas	49
Tabla 11. Niveles de las dimensiones del aprendizaje significativo	51
Tabla 12. Asociación descriptiva conductas disruptivas*aprendizaje significativo	53
Tabla 13. Asociación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo	54
Tabla 14. Asociación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo	55
Tabla 15. Asociación entre la impulsividad y el aprendizaje significativo	56
Tabla 16. Asociación entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de los niveles de conductas disruptivas en los estudiantes47

Figura 2. Distribución de los niveles del aprendizaje significativo48

Figura 3. Niveles de las dimensiones de las conductas disruptivas49

Figura 4. Niveles de las dimensiones del aprendizaje significativo51

Figura 5. Asociación descriptiva conductas disruptivas*aprendizaje significativo53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia82

Anexo 2. Instrumento para medir las conductas disruptivas84

Anexo 3. Instrumento para medir el aprendizaje significativo86

Anexo 4. Ficha técnica del instrumento sobre conductas disruptivas88

Anexo 5. Ficha técnica del instrumento sobre aprendizaje significativo89

Anexo 6. Validación de instrumentos por juicio de expertos90

Anexo 7. Cálculo del tamaño de la muestra para una población conocida105

Anexo 8. Niveles y rangos de las variables y sus dimensiones106

INTRODUCCIÓN

En el contexto educacional, se afronta el reto esencial de garantizar un entorno escolar positivo. Esto involucra implementar estrategias adecuadas que propicien que el estudiantado conviva apropiadamente y el desarrollo efectivo del proceso educativo con el objeto de conseguir la optimización de la enseñanza y el aprendizaje. Las conductas disruptivas (CD), que surgen cuando el estudiantado interactúa reflejando la conducta que proviene del hogar, el impacto de su medio y la relación con sus pares, constituyen aspectos esenciales que requieren una atención concreta para afrontarlas. De ahí que, su gestión es determinante para el proceso de enseñanza y para lograr un aprendizaje significativo (AS). Analizando la problemática en la esfera internacional se encontraron distintos estudios que muestran el estado del problema. Mosquera (2024), en Colombia, detectó conductas disruptivas en una institución educativa siendo las más frecuentes la inatención, la hiperactividad y en menor frecuencia las conductas de oposición y antisociales. Por su parte, Carrera-Salinas et al. (2023), en Ecuador, identifican CD que obstaculizan la capacidad del profesorado para enseñar eficazmente como ausencia de colaboración, grosería, insolencia, desacato, actitudes tanto provocativas como agresivas, aspectos que afectan el bienestar del estudiantado, el funcionamiento grupal y el aprendizaje. Similarmente, en España, Saco-Lorenzo et al. (2022) encontraron que, en los últimos años, la presencia de CD en el estudiantado del nivel primario se ha vuelto un problema crítico para la comunidad educativa, la cual no cuenta con estrategias convenientes para su identificación y gestión.





Otros estudios realizados en España y Ecuador también exploraron la problemática analizada. Martínez-Vicente y Valiente-Barroso (2020) identificaron CD en estudiantes de primaria manifestadas en la carencia de autocontrol en el ambiente áulico, la necesidad de atención y la falta de motivación escolar. De su parte, Villavicencio et al. (2020) presentan las CD relacionadas con la dinámica familiar y las estrategias de crianza que la niñez manifiesta en el aula, tales como: provocación, rabietas, enfrentamiento, conflictividad, hostilidad, reclamos, intranquilidad, actitud manipuladora, búsqueda incesante de atención, e incumplimiento de deberes o tareas salvo que se les intimide con un castigo o se les ofrezca un premio. Las investigaciones internacionales descritas concuerdan en mostrar que las diversas CD constituyen un factor negativo y de gran importancia para conseguir un AS.

En el contexto nacional, se destacan diversos estudios recientes que aportan al entendimiento de la realidad problemática. Uzuriaga (2024) encontró comportamientos disruptivos en estudiantes de una escuela de Lima, evidenciándose mediante comportamientos inapropiados, a menudo retadores, así como manifestaciones de agresión física o verbal al interior como fuera de las aulas, demostrando falta de control emocional y consideración por las repercusiones de sus acciones, generando malestar y desdén entre pares, ocasionando también que los padres presenten quejas constantes al personal docente y directivo. En Arequipa, Carpio y Castro (2022) observaron en una escuela primaria que existen alumnos con conductas disruptivas, lo que altera su desarrollo. Además, que estas perturban la realización normal de las clases y dificultan la comunicación entre alumnos, dado que aquellos que las presentan usualmente intentan captar la atención de sus pares y profesores sin considerar el daño que causan.

Por su parte, Mori (2022) identificó CD en el aula de una escuela de Lamas, lo cual impacta negativamente el avance de los aprendizajes del estudiantado. Esto incluye faltar a clases por la tendencia a evadir las clases, tardanza, no ingresar al aula luego del recreo, interrumpir la clase, plagiar en exámenes, trabajar lentamente, incumplir las actividades planificadas por los profesores, desinterés académico, así como retirarse, conversar, comer y oír música durante el horario escolar. Rafael (2022) detectó CD en una escuela de Lima, manifestándose mediante el irrespeto a los turnos de participación, gritos, empujar a los compañeros y lanzar los materiales de trabajo. Estos comportamientos interrumpen las clases en el aula y distraen a los estudiantes afectando su aprendizaje, puesto que constituyen factores que dificultan la concentración durante las sesiones de aprendizaje. Santiago (2020) abordó la cuestión de las CD con el propósito de analizar hasta qué grado está vinculada al AS en alumnos de una escuela primaria ubicada en Lima. La investigación identificó factores como la agresividad, las actitudes antisociales y el déficit de atención, que, si son controladas, constituyen determinantes para optimar el AS.

En la esfera local, la escuela caso de estudio, está situada en una urbanización popular del distrito de San Juan de Lurigancho, el cual tiene el más alto índice de inseguridad de la capital peruana. Referente a esto, es frecuente los robos, así como la venta y consumo de estupefacientes y bebidas alcohólicas en las calles

(INEI, 2025). Además, el diagnóstico realizado al emprender esta indagación, mediante observación directa y entrevistas con el equipo docente y directivo permitió encontrar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades existentes en la escuela vinculadas a la temática de estudio.

Al respecto, la escuela evidencia un conjunto de debilidades relacionadas a las conductas disruptivas. Entre ellas, se carece de un psicólogo o especialista, lo cual complica brindar una intervención apropiada al estudiantado que presenta comportamientos disruptivos y dar una dirección especializada a la escuela de padres. A su vez, la carencia de formación específica del profesorado para implementar estrategias apropiadas que afronten las conductas disruptivas, lo cual es un limitante para su efectividad. Además, la escuela carece de medios que permitan promover el desarrollo de actividades colaborativas apropiadas. Asimismo, si bien hay padres que efectúan un acompañamiento apropiado, lo cual propicia un contexto beneficioso para el aprendizaje del estudiantado, también existen padres de familia sobreprotectores. Estos contrastes influyen en la capacidad de corregir las CD del estudiantado. Otra debilidad es la inasistencia a las asambleas de padres de familia, a la escuela de padres, y cuando son citados ante conductas negativas de sus hijos, lo que muestra una insuficiencia de monitoreo y apoyo al proceso educativo de los estudiantes. Esto conlleva a que estas solo se registren en los documentos y plataformas oficiales según su tipo y gravedad (ficha de observación / cuaderno de tutoría, registro de convivencia escolar o SIAGIE). Estos registros sirven de condicionante para la matrícula del año siguiente.

Las amenazas y los pronósticos negativos derivados de las debilidades mencionadas señalan que un acompañamiento inapropiado podría ayudar a perennizar estas conductas disruptivas, a desmotivar y perder el interés por el aprendizaje, esto puede resultar en un permanente y deficiente desempeño escolar. Asimismo, la sobreprotección podría ocasionar un estudiante dependiente y complicar la rectificación de conductas disruptivas, perjudicando sus capacidades para afrontar retos futuros. Además, la ausencia de los padres podría incrementar las CD en los alumnos y disminuir sus niveles de aprendizaje, lo cual puede influir de manera adversa su crecimiento y futuro educacional. Adicionalmente, el contexto sociocultural puede constituir una amenaza relevante para aplicar estrategias que traten las conductas disruptivas, dado que en ciertos entornos no se les da la misma importancia que al desempeño escolar, lo cual podría complicar su aprobación y respaldo. A su vez, la forma en que los padres perciben y aceptan su relevancia podría cambiar, afectando su ejecución y perdurabilidad. Por otra parte, si un docente quiere actualizar sus conocimientos y estrategias para afrontar las conductas disruptivas debe hacerlo con recursos propios, puesto que no existen planificados programas de capacitación sobre este aspecto.

Una de las fortalezas sobresalientes de la escuela es que cuenta con una plana docente que muestra un notable dinamismo y empatía hacia los estudiantes, aunque no reciben capacitación específica para tratar las conductas disruptivas. Asimismo, si bien es cierto que el involucramiento de los padres es limitado, la institución mantiene vías de comunicación abiertas con ellos, brindando

posibilidades para que las familias participen en las actividades escolares. Otra fortaleza es que está organiza anualmente sus actividades y objetivos del año siguiente. Está programación es flexible y se puede modificar según el estado actual del estudiantado.

Se considera como oportunidad la existencia de algunos profesores conocedores del tema, quienes podrían compartir sus conocimientos con sus pares. Además, el planteamiento de programas de concientización y formación sobre conductas disruptivas orientados en primer término a los progenitores, enfatizando la relevancia de un involucramiento activo en la formación de sus hijos. Dichos programas podrían impulsar el compromiso y la colaboración de la familia en el aprendizaje del estudiantado. Y, en segundo término, al profesorado para que fortalezcan la gestión de las CD. También, resulta vital fomentar actividades para tratar los comportamientos disruptivos del estudiando, ya que coadyuvará a neutralizar la sobreprotección de los padres y preparar al estudiantado para afrontar mejor los retos conforme progresan en su crecimiento. A su vez, adoptar estrategias para afrontar las conductas disruptivas, puede posicionar a la institución educativa como líder en implementar estrategias pedagógicas innovadoras que favorecen el aprendizaje significativo, dado que esta práctica se alinea con el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales reciben cada vez mayor atención en el campo educativo.

Según la problemática descrita se puede concluir que la escuela caso de estudio no afronta de manera efectiva las conductas disruptivas según lo cual se tiene la percepción que ello debilita su proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que, de no plantear estrategias basadas en el conocimiento científico la problemática descrita se incrementará. Por ello, se percibe que las CD podrían asociarse con el AS del estudiantado en la escuela caso de estudio.

Ante esta realidad, surge el problema general de investigación subsiguiente:

¿Cuál es la asociación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025?

Este estudio se complementa con problemas específicos que posibilitan analizar dimensiones concretas:

¿Cuál es la asociación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025?

¿Cuál es la asociación entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025?

¿Cuál es la asociación entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025?

La justificación de este estudio se sustenta en tres criterios. En lo social, este estudio aspira aportar al bienestar del colectivo educativo, en particular del ámbito de estudio. Comprender y enfrentar las CD puede resultar beneficioso para el entorno escolar, promoviendo una cultura de cooperación y respeto.



Asimismo, cuando se optimiza el AS se robustecen las bases educativas del estudiantado, lo que les permite estar más preparados para afrontar los retos venideros y fomentar el crecimiento social y académico en su medio. Resulta fundamental entender y examinar las CD para fomentar ambientes sanos y funcionales en diferentes contextos. Desde la posición de León et al. (2024), promover vínculos favorables y solucionar conflictos requiere analizar sus causas e implementar estrategias eficaces, que aporten al bienestar integral del estudiantado. Por ello, es relevante tratar las CD de forma eficaz mediante estrategias para la gestión del aula, intervenciones y soporte dirigido tanto al estudiantado como al profesorado, con el objeto de generar ambientes educativos positivos y propicios para el aprendizaje.

La justificación práctica es crucial en un estudio porque posibilita conectarlo con la realidad y enfatizar su aplicación en ámbitos concretos, lo que facilita que las decisiones estén basadas en evidencias (Fernández, 2020). Desde lo práctico, este estudio busca brindar información esencial a directivos, educadores y padres acerca de la asociación entre las CD y el AS. Entender esta asociación es primordial para generar estrategias eficaces que al aplicarlas en el aula potencien la enseñanza y se consigan los aprendizajes esperados. Latorre y Teruel (2009) recomiendan tres niveles de actuación para tratar las CD: definirla y comprenderla claramente; sugerir a las instituciones educativas el desarrollo de protocolos de actuación para hacerles frente y brindarles recomendaciones sobre cómo realizarlos y aplicarlos; así como proporcionar estrategias, técnicas y soluciones efectivas para su gestión en el salón de clases.

La justificación metodológica en un estudio es fundamental para sustentar la selección de su diseño y enfoque, garantizando que los instrumentos utilizados sean adecuados para abordar los objetivos formulados (Fernández, 2020). Desde lo metodológico, en esta investigación se utilizan métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos validados y confiables. Esto permite alcanzar resultados con mayor precisión, lo que aporta a la investigación educativa a encontrar respuestas adecuadas a la problemática de CD que enfrenta el estudiantado, la cual, si no se resuelve oportunamente, puede generar problemas en su futuro. En tal sentido, los instrumentos de acopio de datos podrían ser ajustados a otros contextos. Por ello, se considera que este estudio tiene el potencial de guiar futuros estudios. Según Sánchez et al. (2020) la implementación de estrategias metodológicas tiene como propósito la mejora de las CD y el fortalecimiento de los aprendizajes del estudiantado.

El objetivo general de esta indagación consiste en:

Determinar la asociación que existe entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

A su vez, los objetivos específicos son:

Determinar la asociación que existe entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

Determinar la asociación que existe entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución



educativa de Lima, 2025.

Determinar la asociación que existe entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

Antecedentes

Antecedentes internacionales

Diversas investigaciones realizadas en Latinoamérica han analizado las CD, el AS y su asociación en el contexto escolar. Así, en Ecuador, Contreras y Juanazo (2024) en una investigación cuantitativa y descriptiva, encontró que las conductas agresivas e indisciplinarias perturban la dinámica de las clases repercutiendo en los hábitos, actitudes y aprendizaje del estudiantado. Este hallazgo, además de justificar con evidencia empírica que es relevante analizar las CD en entornos parecidos al peruano, pone de relieve que se necesita comprenderlas considerando el enfoque de aquellos que las experimentan diariamente: el propio estudiantado.

Esta idea se fortalece con otros resultados, como los de León et al. (2024), que a través de un enfoque mixto y nivel correlacional determinaron que las conductas disruptivas, que comprenden desde la ausencia de colaboración hasta actitudes agresivas, impactan negativamente el entorno educativo y el rendimiento académico. También, evidenciaron que generan un ambiente de aprendizaje alterado que perjudica a los que las ejecutan como a aquellos que las padecen, provocando disputas entre pares y maestros. Este hallazgo proporciona un mayor respaldo a la urgencia de fortalecer la investigación de las CD en el nivel primario, donde los vínculos con los compañeros y el maestro son especialmente cruciales para su crecimiento socioemocional.

Otros estudios realizados en Colombia y Ecuador también exploraron dicha relación. Mosquera (2024), en una investigación cuantitativa y explicativa, concluyó que las CD influyen negativamente en el AS de educandos de bachillerato en una escuela colombiana. Por su parte, Vera (2023), mediante un enfoque mixto y nivel descriptivo, identificó que estas conductas interfieren directamente tanto en la adquisición de aprendizajes como en el entorno social de los estudiantes de una escuela de Guayaquil. Además, evidenció que un porcentaje elevado de maestros no cuentan con estrategias de intervención adecuadas. De manera complementaria, Macías (2022) también en Ecuador, reportó que las CD impactan de forma notoria el proceso educativo, generando disputas en el salón de clase y dificultando la enseñanza. Asimismo, resaltó que se requiere implantar estrategias pedagógicas orientadas a perfeccionar la convivencia escolar y mejorar la preparación docente para el manejo integral de estos casos.

En suma, los antecedentes internacionales presentados no solamente avalan la





relevancia de esta investigación, sino que también aportan a establecer un argumento sólido para entender y gestionar las CD que presenta el estudiantado de primaria y su vínculo con el AS. Para conseguirlo, es esencial considerar la perspectiva de los propios estudiantes, utilizando instrumentos que trasmitan su postura y recojan su experiencia en el aula.

Antecedentes nacionales

En la esfera nacional, varias investigaciones han abordado esta temática en diferentes regiones del país, aportando evidencia valiosa pero también dejando espacios para su profundización. Por ejemplo, Figueroa (2025) mostró en Ica que las CD se correlacionan indirectamente con el AS en una escuela primaria. No obstante, identificó que muchos maestros no poseen la formación apropiada para controlarlas. La preocupación por el vínculo entre estas variables y una perspectiva crítica al vínculo maestro-estudiante, refleja una dificultad que ha sido corroborada por otras investigaciones: en numerosas escuelas públicas peruanas de educación primaria, la experiencia escolar se caracteriza por conductas disruptivas y deficiencias en el soporte pedagógico.

Esta tendencia se respalda en otras investigaciones nacionales. Así, Castillo (2024) confirmó la correlación indirecta entre las CD y el AS en una escuela de Piura. Sin embargo, evidenció el escaso desarrollo de planes estratégicos que ayuden a reducir estas conductas en el entorno educativo, lo que puede afectar la enseñanza y el aprendizaje. En Lima, Manrique (2024) evidenció sistemáticamente que las CD y el AS se correlacionan negativamente, aunque señaló la falta de implementación de programas de intervención psicológica y apoyo emocional. En Lambayeque, Vásquez (2023) demostró que estas variables se correlacionan inversamente, pero alertaron que no se están implementando estrategias psicopedagógicas mediante equipos multidisciplinarios para elevar los niveles de CD.

Precisamente en Huaral, Retuerto (2022) reportó que hay una correlación entre las CD y el AS en alumnos de una escuela primaria. Sin embargo, enfatizó la escasa capacitación al profesorado en gestión de instrumentos e implementación de programas para modificar conductas, además de la falta de orientación y acompañamiento constante de especialistas. En San Martín, Gálvez (2021) reveló la existencia de una correlación indirecta entre estas variables en alumnos de una escuela primaria, pero alertó la falta de talleres diseñados para reducir las CD en el estudiantado de primaria, en los cuales también se involucre a los padres. En Lima, Quintanilla (2020) determinó que las CD y el AS tienen una correlación inversa y moderada, pero alertó la falta de atención tanto del personal educativo como los padres a esta problemática, lo cual afecta el aprendizaje de los estudiantes. También en Lima, Santiago (2020) reveló que las variables analizadas están inversamente relacionadas, aunque señaló la falta de programas de comunicación asertiva y efectiva para profesores y padres a fin de optimar la gestión de las interrupciones de conducta en el salón de clase y el hogar.

Asimismo, otros estudios nacionales documentan las repercusiones de no realizar intervenciones efectivas en los desajustes conductuales de los estudiantes de primaria. Al respecto, Manco (2019) mostró que las CD se



correlacionan inversamente con el AS en el nivel primario, pero identificó que los profesores muchas veces carecen de herramientas para una intervención efectiva dado que el abordaje debe ser prioritariamente de tipo psicológico. Por último, Ocaña (2017) reportó en Huacho el vínculo negativo entre las CD y el AS en el área de matemáticas en el estudiantado de una escuela primaria, destacando la ausencia de talleres que traten temas relacionados con estrategias metodológicas para prevenir comportamientos disruptivos dirigidos a padres, docentes y niños.

En conjunto, estas investigaciones nacionales contribuyen a visibilizar la asociación entre las CD y el AS, y revelan que el manejo de las CD puede mejorar el AS. Sin embargo, a pesar de los avances, se observa una carencia de implementación de estrategias y programas en contextos vulnerables. Por ello, es necesario continuar explorando cómo estas variables interactúan en contextos específicos y cómo fortalecer el control de estas conductas que conlleve a elevar los niveles de aprendizaje significativo.

Bases teóricas

Esta indagación tiene como fundamento teórico la teoría socioconstructivista, que formuló Lev Vygotsky, la cual argumenta que el aprendizaje constituye un proceso social y cultural, en el que el conocimiento es construido al interactuar con otras personas y mediante la intermediación de instrumentos culturales, como el lenguaje. En contraposición al constructivismo individual, que resalta una construcción individual del conocimiento, la teoría socioconstructivista acentúa la relevancia del entorno social y cultural en el proceso de aprendizaje (Vega-Lugo et al., 2019).

La teoría del socioconstructivismo se fundamenta en los principios esenciales que se detallan a continuación: (1) El aprendizaje constituye un proceso social. Esto quiere decir que el conocimiento no es construido únicamente en la mente de la persona, sino que se forma al interactuar, colaborar y comunicarse entre las personas; (2) la mediación cultural, donde los elementos culturales, los símbolos y el lenguaje constituyen instrumentos que facilitan el aprendizaje y que se trasmite y construye el conocimiento; (3) la zona de desarrollo próximo, en la que la teoría enfatiza la relevancia de colaborar con individuos más expertos, donde el alumno puede lograr un grado superior de entendimiento gracias al apoyo de otros; y (4) el aprendizaje situado, en la que el aprendizaje no se restringe a obtener conocimientos abstractos, sino que se vincula con escenarios reales y situaciones significativas (Pliego et al., 2020).

Se aplica en aula mediante: (1) aprendizaje colaborativo, trabajando en equipo, discutiendo e intercambiando ideas a fin de generar conocimientos conjuntamente; (2) andamiaje, brindando asistencia y orientación al estudiantado que les permita conseguir objetivos de aprendizaje que no podrían alcanzarse de otra forma; (3) actividades significativas, desarrollando acciones que posibiliten al estudiantado emplear su conocimiento en escenarios reales e importantes para ellos; y (4) evaluación continua, midiendo no únicamente el conocimiento, sino también los procesos de aprendizaje y el involucramiento en la generación de conocimientos (Pérez, 2024).

A modo de síntesis, la teoría socioconstructivista en el campo educativo aspira

generar entornos de aprendizaje colaborativo, en los que el estudiantado construye su conocimiento interactuando socialmente y mediante la intermediación de herramientas culturales, bajo el respaldo y la orientación del maestro.

Conceptualización de conductas disruptivas

Teorías explicativas sobre las conductas disruptivas

A decir de Fariña et al. (2011) las investigaciones demuestran que la razón primordial de que existan conductas disruptivas son los factores que provienen del ambiente social y familiar, lo que causa un aislamiento y ensimismamiento en relación a la manifestación de emociones y pensamientos. Por lo tanto, los individuos que muestran esta actitud suelen reprimir las circunstancias que les generan miedo o alegría por la noción de una falta de entendimiento o la posibilidad de violencia. Todo lo cual puede provocar un rendimiento deficiente en el futuro próximo, o sea, en el entorno académico o laboral, y consecuentemente, un aumento en la vulnerabilidad a una respuesta adversa ante los problemas habituales.

1.3.1.1. Teoría biológica

Aunque es verdad que, en la mayor parte de situaciones, las actitudes antisociales se originan por experiencias adversas durante las interacciones, también pueden relacionarse a la biología del cuerpo en lo que respecta a la producción de hormonas. En un grado inferior al que se espera, estas hormonas pueden modificar los procesos bioquímicos que están asociadas con las respuestas positivas a la retroalimentación. Por ello, al examinar las razones de comportamientos distintos en niños o adolescentes, es crucial realizar estudios que se originen desde el enfoque psicológico como biológico, para prevenir diagnósticos incorrectos. Según esta teoría, la explicación de las CD se basa en que ciertos procesos genéticos y neurobiológicos ayudan a desarrollar y mantener patrones de conductas agresivas, impulsivas y antisociales. Esta teoría no sostiene que únicamente la biología determina la conducta; más bien, sostiene que esta se combina con elementos del entorno y de desarrollo en el transcurso de la vida impactando en la manifestación de las CD (Carpio y Castro, 2022).

1.3.1.2. Teorías fundamentadas en el razonamiento cognitivo y emocional

Esta propuesta teórica enfoca el problema considerando una perspectiva racional que vincula lo cognitivo con la gestión de los sentimientos, fundamentándose en la premisa de que los individuos generalmente piensan antes de actuar, lo que les permite ser conscientes de las situaciones que lo incluyen y cómo responder a ellas. Al respecto, es crucial realizar un análisis que permita cambiar aquellos comportamientos causantes de las conductas disruptivas.

Cuando ocurre una alteración cognitiva vinculada a la habilidad de ser consciente de las acciones, se observa que el individuo que transgrede los principios y normativas del bienestar colectivo, busca una justificación para sus actos basándose en argumentos que superan las posibilidades lógicas. Un caso evidente es el del violador sexual, pues tiene la capacidad de distinguir el mal del bien, no obstante, intenta maquillar su delito como una simple acción originada

por la instigación de otros, cuando en verdad trata de conseguir sus metas basándose en sus necesidades (Fariña et al., 2011).

A este respecto, los expertos en el control de estas actitudes intentan abordar la autonomía cognitiva como el fundamento de las acciones que provocan una respuesta adversa ante el estímulo ilusorio creado en la mente de los individuos.

1.3.1.3. Teorías socio-moral de Gibbs

Esta teoría propone que las conductas que se desvían de la socialización surgen por dos factores esenciales: uno vinculado con el temor generado por experiencias adversas en la vida individual y en el entorno de la familia, y otro vinculado al egocentrismo que proviene de la sobreestimación que un individuo se da a sí mismo (Redondo, 2015).

Así, se destacan dos tipos de pensamientos en un individuo que dependen de las características de su personalidad. Al primero se le considera una perspectiva madura fundamentada en la empatía y objetividad al tema esencial del problema. Por el contrario, un individuo inmaduro, aspira conocer todas las situaciones que afronta, esto le impide razonar apropiadamente y desconectar sus emociones. Al respecto, es crucial resaltar el avance de la madurez moral para afrontar las situaciones de la vida íntegramente y no ajustar la conducta según la conveniencia. Así pues, es necesario contar con individuos que tengan la capacidad de equilibrar las emociones con la racionalidad a fin de prevenir la injusticia (Palmer, 2007).

Según Vygotski (1978) crear un entorno moral implica tener en cuenta los aspectos sociales en los que un individuo se ha desarrollado, pues, esto afecta de manera directa sus reacciones. Aunque ha sido un componente en la formación del individuo, se puede modificar si se requiere mediante una educación de calidad dada por maestros éticos.

1.3.1.4. Teorías fundamentadas en el aprendizaje social

A decir de Pueyo y Redondo (2007) esta teoría es esencial para entender porque un individuo puede mostrar actitudes que son introvertidas y antisociales. La metodología que emplean se basa en la observación y análisis ante diferentes estímulos aplicados. Así, se logran resultados efectivos que pueden ayudar a encontrar soluciones al problema.

En los estudios más relevantes acerca del tema, se indica que existen tres elementos que influyen en la manifestación de esta conducta. El primero constituye la desvinculación moral provocada por el ambiente en el que crece el individuo, lo cual provoca la ausencia de ética y personalidad para enfrentar problemas basándose en valores y principios. En segundo lugar, la percepción de autoeficacia, o sea, la creencia personal de que no es necesario de otros para alcanzar metas, lo cual es falso, puesto que, un componente de la vida son las interacciones sociales que ayudan a conseguir resultados positivos. Y, en tercer lugar, la ausencia de motivación que es impulsada principalmente por dificultades en el ambiente familiar

Definición de conductas disruptivas

Como proponen Haro-Lara et al. (2023) el término disrupción deriva del inglés disruptive y es utilizado para aludir a algo que provoca una ruptura inesperada. Dentro de este entorno, las conductas disruptivas aluden a toda actitud que

altera la disciplina y el orden en un ambiente educativo, impactando en el bienestar del alumnado.

Con base en Remolina (2022) las conductas disruptivas son acciones recurrentes realizadas por los alumnos con la intención de interferir con el trabajo del profesor y de sus pares, generando un clima adverso en el aula y obstaculizando al profesor cuando utiliza métodos didácticos estimulantes para fomentar un AS y motivador. Las expresiones más habituales de este comportamiento abarcan problemas conductuales, desobedecer, interrumpir, llegar tarde, hacer mucho ruido, incumplir las normas y ser emocionalmente inestables.

Para Saco-Lorenzo et al. (2022) es un comportamiento que obstruye el proceso de enseñanza y aprendizaje, no es consistente con las expectativas del ámbito educacional y puede comprometer la seguridad emocional y física de los demás.

A juicio de Salvador (2018) se refiere a una serie de comportamientos inapropiados que provocan un retraso u obstaculización a los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformándose en una dificultad académica de rendimiento, lo cual intensifica el fracaso educativo. Además, generalmente se interpreta como una ausencia de disciplina en el aula, fomentando un entorno de tensión en el aula y creando relaciones desfavorables entre estudiantes con sus docentes, y entre ellos mismos. Históricamente, se los ha considerado como todos aquellos comportamientos catalogados antisociales, debido a su contraposición a las normas de conducta y valores socialmente aceptados.

De acuerdo con Hernando y Sanz (2017) son comportamientos que impiden que un aula funcione adecuadamente. Entre ellas, la agresión verbal o física a sus pares, oponerse a la autoridad del profesor, alterarse, violar las normativas; y otras menos severas como la falta de motivación, interés y responsabilidad, hablar constantemente, interrumpir, levantarse y provocar ruido. Constituyen un obstáculo para el profesor, el mismo alumno y sus pares; y en combinación con otras problemáticas socioeducativas como el escaso rendimiento académico provocan una continua falta de motivación en los profesores. Los comportamientos disruptivos se originan debido a varios factores adversos vinculados al ambiente prioritario de una persona, como su familia, incidiendo especialmente en su interrelación con otros sujetos, lo que se refleja en actitudes hostiles que perturban la capacidad de ser asertivos y el bienestar colectivo. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se vuelve complicado de materializar debido a la escasa atención y relevancia que se les da a los conocimientos que se imparten en clases, como al irrespeto a las normas de convivencia (Jurado y Justiniano, 2015).

Como afirma Céspedes (2007), el comportamiento disruptivo se manifiesta en actitudes inapropiadas del estudiantado que perturba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, generan un entorno adverso y provoca una desconexión emocional entre el profesor y el alumno. Entre los comportamientos disruptivos que se dan en el aula se encuentran: no cumplir las tareas, ofender a sus pares y al profesor, incumplir las normas, y no tener consideración al profesor.

Las conductas disruptivas se clasifican según su nivel de severidad, considerando las reglas del salón de clases, las obligaciones académicas y la interacción entre individuos. Están vinculadas con aspectos como un desempeño escolar



insatisfactorio, falta de estrategias para manejar el estrés, escasa tolerancia a la frustración, dificultades en acatar las reglas, baja autoestima, baja capacidad para autocriticarse, vínculos interpersonales adversos, falta de habilidades sociales y comportamientos impulsivos. Razones que reflejan la inadecuada respuesta del sistema educativo, sumándose a ello la ausencia de lazos afectivos y seguros en el hogar y los estilos parentales en la educación (Díaz-Aguado et al., 2004; Gotzens et al., 2010).

Clasificación de las conductas disruptivas

Con base en Buitrago y Herrera (2014) las conductas disruptivas se dividen en los tipos siguientes:

Motrices: Se levanta de su asiento, mueve el asiento, coloca la rodilla en el asiento y se balancea, camina con un solo pie, salta, y gira en el salón de clases.

Ruidosas: Derriba mesas o sillas, arroja cosas, rasga papeles, genera ruidos con hojas, aplaude, pateo la silla o mesa, pateo el suelo y golpea el asiento, entre otros.

Verbales: Canta, grita, silba, ríe, tose, llora, llama al maestro para captar su atención, conversa con compañeros.

Agresivas: Arroja cosas, destroza la propiedad de terceros, arrebató objetos o el trabajo de otro, golpea con objetos, abofetea, pellizca, empuja, y pega.

De orientación en las clases: observa a otros durante un largo periodo de tiempo, muestra objetos a otro, gira la cabeza o cuerpo a un compañero.

Como plantea Ruttledge y Petrides (2012) existen cinco comportamientos más frecuentes en la expresión del alumnado con conductas disruptivas:

Comportamientos agresivos: Se fundamentan en comportamientos influenciados por la violencia que producen perjuicios físicos y psicológicos, tales como los golpes e insultos.

Comportamientos físicamente disruptivos: esta clase de comportamientos provoca la necesidad de responder con agresividad ante problemas de la vida diaria.

Comportamientos socialmente disruptivos: se expresan en comportamientos negativos hacia la sociedad por una escasa capacidad para vincularse con otros individuos e interactuar para crear un entorno de retroalimentación.

Comportamientos desafiantes ante la autoridad: Se basa en la manifestación de gestos y palabras agresivas.

Comportamiento auto disruptivo: Alude al autoaislamiento del alumno, o sea, que pierde interés en las clases y considera menos importante la obtención de saberes. De esta manera, desvía su atención hacia otras tareas de manera individual, como leer historietas, oír música con auriculares, entre otras.

Niveles de las conductas disruptivas

Como plantea Corsi et al. (2009) las CD dependiendo de su severidad presentan los siguientes niveles:

Leve: Se refiere a toda conducta que resulta incompatible con el adecuado desarrollo de las actividades educativas. Aquellas que ocurren con mayor frecuencia son: la lectura de contenido no vinculado a la lección, comer, hablar temas ajenos a la lección, no cumplir las indicaciones del maestro y observar por la ventana.



Moderada: Comprende cualquier conducta que afecte el avance de la clase y distraiga a los demás estudiantes. Aquellas que ocurren con mayor frecuencia son: dar gritos, realizar ruidos usando cualquier objeto, dialogar de manera constante, proferir apodosos despectivos, proferir palabras soeces, arrojar papeles, bailar y cantar.

Severa: Comprende comportamientos agresivos que ponen en peligro a otros estudiantes u ocasionen daño físico. Entre estos se identifican: golpear a los demás, sustraer cosas, deteriorar el mobiliario o el material de los compañeros.

Factores desencadenantes de las conductas disruptivas

Como arguye Domínguez y Pino (2008) las CD tienen tres factores potenciales que la causan.

1.3.5.1. Factor personal

Constituye un factor principal para que surjan las conductas disruptivas, dado que frecuentemente se ve impactado de forma adversa por circunstancias psicológicas tales como escasa tolerancia a las reglas e insuficiente obediencia a lo que el niño concibe como imagen de autoridad. Asimismo, Janin (2011) indica que el factor personal está vinculado a raíces biológicas y psicológicas, las cuales pueden ayudar a entender el surgimiento de conductas disruptivas. Estas pueden verse afectadas por varias dificultades como la propensión a culpar a otros de sus propios actos por miedo o inmadurez, ser impulsivo, comportamientos provocados, regulación de sus propias emociones o la ansiedad.

1.3.5.2. Factor familiar

Según Domínguez y Pino (2008) este es un segundo elemento que predispone la aparición de conductas disruptivas, puesto que se trata de uno de los primeros ambientes donde se forma el individuo. Así, es el ámbito donde se pueden observar los primeros problemas que enfrenta el niño. Usualmente, es posible identificar fallos como: usar de forma desmedida los dispositivos tecnológicos para entretenimiento, la escasa atención y tiempo que los progenitores dedican a sus hijos y la limitada educación que se imparte en el hogar. Además, Céspedes (2007) indica que un error habitual que los padres suelen incurrir en el hogar es dejar de desempeñar el rol de agentes de socialización con sus hijos, teniendo en cuenta que es ahí donde el niño desarrolla sus conductas y donde debe reforzarse o corregirse los aprendizajes tempranos. Además, es importante considerar que existen otros factores que propician que se desarrollen gradualmente dichas conductas, entre ellos: maltrato, entorno familiar adverso o problemático, descuido de los padres o pertenecer a una familia disfuncional.

Según Jurado et al. (2020) las causas de las CD son variadas y fluctúan según cada situación particular. Entre los factores relevantes se destacan: el grado educativo de la madre del estudiante, pues es su primer referente a seguir, por lo que ante ciertas circunstancias suele replicar sus conductas. Además, el contexto familiar en relación a la ausencia o no de los dos progenitores, pues esto impacta en la creación de un clima de respeto al reforzar los lazos interpersonales y el esfuerzo que se percibe. Igualmente, las excesivas actividades lúdicas como ver televisión más de diez horas consecutivas semanalmente, entre otras, que lejos de potenciar la personalidad la debilitan. Igualmente, la falta de un lugar individual

para hacer las tareas impacta en el rendimiento, pues reduce la concentración y la atención dedicada a su ejecución.

Es relevante subrayar los siguientes aspectos que afectan la conducta: (i) la familia debe integrarse por ambos padres, quienes son vitales para generar confianza y seguridad en la personalidad; (ii) crear entornos laborales seguros que permitan minimizar la incertidumbre futura; (iii) crear canales de comunicación efectivos fundamentados en principios y valores, evitando hostilidades verbales o físicas; (iv) plantear reglas de coexistencia; (v) resolver los conflictos fundamentándose en la asertividad; (vi) proporcionar oportunidades para que los integrantes de la familia interactúen entre sí (Ison, 2004).

1.3.5.3. Factor ambiental

Se le considera el tercer factor que provoca las CD y hace referencia al entorno educativo en el que se desarrolla la persona. Según Alonso y Juste (2008), uno de los problemas más significativos que provoca una conducta disruptiva lo constituyen el método de enseñanza y la forma en que se asimilan los contenidos impartidos en el aula. Para abordar esto, dichos investigadores sugieren elementos esenciales que los maestros tienen que poseer: Asumir el rol de guiar al estudiantado para apoyarlos en su proceso de aprendizaje de forma entretenida y activa.

Entender cada faceta del estudiantado, sus requerimientos, inquietudes e intereses.

Generar un clima de motivación en el salón de clases que estimule el interés y la inquisitividad.

Cooperar con distintos campos de la educación emocional con el objetivo de potenciar el autoconcepto y el autocontrol.

Dimensiones de las conductas disruptivas

Teniendo en cuenta a Ramón (2010) las conductas disruptivas poseen tres dimensiones, las cuales son descritas subsiguientemente:

Déficit de atención: Este trastorno puede aparecer en contextos sociales, laborales o educativos; los niños con esta condición no se enfocan en los detalles o cometen fallos debido a descuidos en sus tareas escolares; los trabajos suelen presentarse descuidados y sucios, desarrollándose sin un análisis previo; suelen tener problemas para enfocar su atención en actividades educativas o recreativas, lo cual les dificulta permanecer en una actividad hasta culminarla (Pichot et al., 1995). Según Ramón (2010), esto ocurre cuando se da con frecuencia lo siguiente: ser negligente en las tareas cotidianas; distraerse con facilidad por estímulos no importantes; perder elementos indispensables para las actividades; renuencia a tareas que demandan un esfuerzo mental constante; dificultades para organizar actividades y tareas; no acatar las indicaciones e incumplir las tareas escolares; problemas para mantenerse atento en actividades recreativas; errores debido a la inatención a las labores educativas o desinterés por los detalles. Según Díaz (2010), la inatención puede aparecer en varios sitios e impactar diversas actividades, ya sean laborales, académicas o lúdicas, e implica dificultades de atención prolongada y fatiga atencional.

Impulsividad: Se enfoca en la imposibilidad de la persona de esperar, ya sea, su turno, la intervención de otra persona, una instrucción, entre otros. Así, se





genera una incompatibilidad social del individuo, así como también disputas entre personas y situaciones accidentales (Servera y Galván, 2001). Según Ramón (2010), esto ocurre cuando se da con frecuencia lo siguiente: correr riesgos habitualmente y, muchas veces, sin reflexionar antes de proceder; hablar demasiado; precipitar respuestas antes de haberse completado las preguntas; tener problemas para esperar su turno; e interrumpir o inmiscuirse en las actividades de otros. Díaz (2010) la caracteriza como problemas para aguardar el turno, falta de capacidad para retrasar las respuestas, interrumpir e interferir en actividades ajenas. Asimismo, al interactuar socialmente enfrentan problemas para sostener el diálogo, responden precipitadamente u ofrecen comentarios inapropiados.

Inquietud motora (hiperactividad): Se vincula con la actividad excesiva e inapropiada de la persona en un entorno específico (Waslick y Greenhill, 2004). Según Ramón (2010), esto ocurre cuando se da frecuentemente lo siguiente: perder u olvidar cosas; cambiar de tareas sin completarlas; no ser capaz de mantenerse en su tarea; hablar excesivamente; soler comportarse como si tuvieran energía desbordante; tener problemas para involucrarse de manera tranquila en actividades recreativas; correr o saltar de manera excesiva en circunstancias en las que es inadecuado realizarlo; levantarse del asiento en clases o en otras circunstancias donde se espera que se mantenga sentado; y mover excesivamente los pies o manos. Díaz (2010) la define como una actividad más intensa en relación con la de otros niños del mismo género y edad, además de su entorno: hogar, institución educativa, circunstancias sociales y/o laborales. La hiperactividad fluctúa dependiendo de la edad, en virtud a ello, se aconseja cautela en niños, ya que podría ser completamente normal y en adolescentes porque puede aparecer debido a preocupación y falta de capacidad para llevar a cabo actividades sedentarias.

1.4. Conceptualización de aprendizaje significativo

Teoría del aprendizaje significativo

Se refiere a la teoría dada en 1963 por David P. Ausubel, en un escenario donde, en contraste al conductismo dominante, se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje fundamentado en el descubrimiento, que enfatizaba la participación activa y sostenía que se aprende lo que se llega a descubrir. En este contexto, Ausubel comprende que el medio más efectivo que tiene el hombre para que aprenda, expandiendo y preservando sus conocimientos lo constituye el aprendizaje receptivo significativo, aplicable a situaciones cotidianas y al entorno escolar (Ausubel, 2002).

Constituye una teoría psicológica relacionada con el aprendizaje en el aula. Esto significa que actúa como un referente que intenta clarificar los procesos mediante los cuales se logran adquirir y retener los vastos cuerpos de significados manejados en el entorno escolar. Es una teoría de la psicología dado que se enfoca en los procesos que la persona emplea para construir sus propios conocimientos; pone énfasis en lo que acontece en el aula durante el aprendizaje del estudiantado; en la esencia de dicho aprendizaje; en las circunstancias necesarias para su desarrollo; en los resultados y, por ende, en su valoración (Ausubel, 1976). Asimismo, se considera como una teoría del aprendizaje debido

a su propósito, ya que se ocupa de todas las clases, condiciones, factores y elementos que aseguren adquirir, asimilar y retener el contenido ofrecido por la institución educativa al estudiantado, de tal manera que tenga significado para ellos mismos (Rodríguez, 2008).

En resumen, aborda el proceso de construcción de significados que realiza el educando, siendo este el núcleo fundamental de la enseñanza. Esto evidencia todos los aspectos que el profesor debería considerar durante la enseñanza, si su objetivo constituye la significancia de lo que sus estudiantes están aprendiendo. Tiene como propósito brindar todo lo que asegure adquirir, asimilar y retener los contenidos que la institución educativa brinda al estudiantado, permitiendo así que los estudiantes sean capaces de darle significado a dichos contenidos (Rodríguez, 2011).

Además, es pertinente destacar que la vinculación de esta teoría con la teoría socioconstructivista de Vygotsky reside en que el elemento social del aprendizaje que planteó Vygotsky facilita la creación de las condiciones requeridas para que se produzca el AS que Ausubel describió. Según este enfoque unificador, la interacción social en la zona de desarrollo próximo promueve que las estructuras cognitivas anteriores se activen y transformen permitiendo una asimilación significativa de nuevos saberes. Este proceso es paralelo al concepto de Ausubel, quien sostiene que la significación tiene lugar cuando las ideas nuevas se integran a saberes anteriores que ya están instituidos en la mente del estudiante. Así, la mediación cultural y la interacción social de Vygotsky constituyen herramientas que favorecen y estructuran cognitivamente la información, viabilizando la construcción interna de significados consistentes y perdurables (Contreras, 2016).

Definición de aprendizaje significativo

Es definido como la relación existente entre el nuevo conocimiento y los saberes o experiencias previas del alumno. Esta clase de aprendizaje se contrapone al aprendizaje basado en la memoria, cuyo fundamento es la repetición y el cual no implica un entendimiento profundo. Asimismo, subraya la importancia de conectar la información nueva con los saberes previos del alumno, lo cual favorece el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). De acuerdo con Taylor (2008) el AS se caracteriza por la capacidad de la persona para vincular el nuevo conocimiento con la estructura cognitiva existente de modo coherente, lo cual ayuda a retener y transferir ese conocimiento a contextos distintos. Por otra parte, Vásquez (2023) brinda un análisis renovado de la teoría del AS, resaltando su importancia en la educación y la tecnología contemporánea. El autor indica que el AS posibilita al estudiantado desarrollar habilidades cognitivas avanzadas, como la de resolver problemas y el pensamiento crítico, cuya relevancia está en ascenso en la educación contemporánea. Más aún, el autor resalta la relevancia de la tecnología para fomentar el AS, puesto que tiene la capacidad de apoyar al estudiantado en la visualización y manipulación de conceptos abstractos con mayor claridad y eficiencia.

Igualmente, Perkins (2017) justifica la relevancia del AS para desarrollar habilidades en el estudiantado como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Dicho investigador exhibe su modelo teórico denominado cinco



lentes para el aprendizaje con comprensión, el cual abarca distintas dimensiones de la comprensión (autenticidad, impacto, amplitud, transferibilidad y profundidad). Además, examina la forma en que dichas dimensiones podrían emplearse para elaborar planes de estudio y estrategias pedagógicas que permitan fomentar un AS.

En suma, la teoría del AS propuesta por Ausubel ha recibido un amplio reconocimiento y ha sido adoptada en el área educativa. Su perspectiva enfatiza la relevancia y el vínculo con los saberes existentes como un elemento crucial para que el estudiantado logre un aprendizaje profundo y significativo.

1.4.3. Niveles del aprendizaje significativo

Considerando un punto de vista teórico más amplio y en consonancia con las pautas educativas peruanas, se tiene que el Ministerio de Educación (2025) determina una clasificación para definir los niveles de logros de aprendizaje. Con base a esta clasificación se presentan los resultados de las evaluaciones anuales ENLA. En tal sentido, se presenta la descripción de los siguientes niveles considerados en dicha clasificación: (1) En inicio, indica un logro elemental de aprendizajes con relación a lo esperado; (2) En Proceso, indica un logro parcial de aprendizajes con relación a lo esperado; y (3) Satisfactorio, indica el logro de los aprendizajes esperados.

Dimensiones del aprendizaje significativo

De acuerdo con Ausubel (2002) el AS se define como el proceso mediante el cual el nuevo conocimiento se vincula con los saberes anteriores del estudiante de manera trascendente y coherente. Asimismo, resalta tres dimensiones del AS: Aprendizaje de representaciones, que conlleva adquirir símbolos e imágenes mentales que permiten la representación de conceptos y objetos. Resulta esencial, ya que ayuda al estudiantado a identificar características y estructuras fundamentales de los conceptos y datos estudiados. Asimismo, facilita entender los vínculos y patrones subyacentes en el saber, lo cual favorece la transmisión del aprendizaje a nuevas circunstancias. Por lo general, esta clase de aprendizaje se desarrolla en la niñez.

Aprendizaje de conceptos, lo cual conlleva a identificar características comunes entre distintos objetos y situaciones. Esto es fundamental para que el estudiante adquiera un saber sólido y apropiadamente organizado. Además, facilita el entendimiento profundo de las categorías y los vínculos entre estas.

Aprendizaje de proposiciones, lo cual conlleva entender las conexiones entre conceptos y formar enunciados declarativos o proposiciones. Asimismo, requiere entender y aplicar reglas lógicas y relaciones causales entre distintos conceptos. También, facilita que el estudiante entienda la lógica que subyace a los hechos y las conexiones entre los mismos, lo cual aporta a un aprendizaje de manera más profunda y significativa.

Dichas dimensiones son fundamentales en el proceso de AS y deberían tenerse en cuenta al elaborar estrategias pedagógicas para fomentar una comprensión profunda y perdurable de los conceptos. Además, ofrecen un marco robusto para la adquisición, organización y comprensión del saber.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, método, nivel, diseño y tipo.

Esta indagación se alineó al enfoque cuantitativo, porque posibilita medir las asociaciones entre las variables estudiadas para determinar tendencias en su comportamiento. Como señaló Acosta (2023), en este enfoque se acopian datos que serán sometidos a procedimientos estadísticos con el objeto responder las interrogantes de investigación y corroborar hipótesis mediante la medición numérica y el análisis.

Se aplicó el método hipotético-deductivo, que involucra observar el fenómeno bajo estudio, plantear hipótesis para explicarlo fundamentada en teorías anteriores, y someterlas a contrastación empírica a través del acopio y análisis de datos a fin de corroborarlas o refutarlas (Hernández et al., 2014).

El nivel fue descriptivo y correlacional. Descriptivo, porque se caracterizó las CD presentes en el aula y el AS para revelar cómo se comportan. A criterio de Supo (2025), el nivel descriptivo busca caracterizar sistemáticamente las propiedades principales de la variable estudiada. Esto favorece la valoración de su estado situacional. Y correlacional, según lo formulado por Arroyo (2020), quien sostiene que en este nivel se busca determinar la interacción de dos variables entre sí en un entorno concreto.

Su diseño fue no experimental, puesto que las variables no se manipularon de forma deliberada. Como delinean Torales y Barrios (2023) en un estudio no experimental, cada variable analizada no se somete a algún estímulo o contexto experimental, y los sujetos bajo análisis son evaluados en su entorno habitual sin la modificación de ninguna condición por el investigador. Asimismo, de corte transversal. Torales y Barrios (2023) conceptualizaron el diseño transversal como aquel en el que el acopio de datos se lleva a cabo solamente una vez y en un tiempo específico.

Siguiendo la definición de Torales y Barrios (2023), fue de tipo básica, porque su intención fue enriquecer los conocimientos teóricos al añadir nuevos elementos de un fenómeno particular, favoreciendo su desarrollo. Al respecto, el fin del estudio fue contribuir a comprender con mayor profundidad el vínculo entre las variables analizadas en el ámbito educacional, ampliando y desarrollando su base teórica, que puede utilizarse en estudios futuros posibilitando un análisis más exhaustivo de esta línea de investigación, así como favorecer estudios futuros con aplicaciones prácticas.

2.2. Variables

Variable conductas disruptivas

Definición conceptual: Son comportamientos que obstruyen el proceso de enseñanza y aprendizaje, no son consistentes con las expectativas del ámbito educacional y pueden comprometer la seguridad emocional y física de los demás (Saco-Lorenzo et al., 2022).

Definición operacional: Se operacionalizó mediante 3 dimensiones, 9 indicadores y su escala de medición fue ordinal. Se midió con un cuestionario de 20 ítems, los cuales se dividieron en 8, 6 y 6 ítems para evaluar cada dimensión, respectivamente. Para calificar los ítems del instrumento se usó una escala Likert, que incluían cinco opciones que fueron desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Según los puntajes mínimo (20) y máximo (100) que podía alcanzar la variable se



dividió el rango de 20 al 100 en tres niveles con sus respectivos rangos (Anexo 8). Así, se midió la percepción del estudiantado acerca de las CD en su contexto escolar situándola en los niveles leve, moderado y severo.

Variable aprendizaje significativo

Definición conceptual: Es definido como la relación existente entre el nuevo conocimiento y los saberes o experiencias previas del alumno. Esta clase de aprendizaje se contrapone al aprendizaje basado en la memoria, cuyo fundamento es la repetición y el cual no implica un entendimiento profundo. Asimismo, subraya la importancia de conectar la información nueva con los saberes previos del alumno, lo cual favorece el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).

Definición operacional: Se operacionalizó mediante 3 dimensiones, 6 indicadores y con escala ordinal. Se midió con un cuestionario de 20 ítems, los cuales se dividieron en 5, 6 y 9 ítems para evaluar cada dimensión, respectivamente. Para calificar los ítems del instrumento se usó una escala Likert, que incluían cinco opciones que fueron desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Según los puntajes mínimo (20) y máximo (100) que podía alcanzar la variable se dividió el rango de 20 al 100 en tres niveles con sus respectivos rangos (Anexo 8). Así, se midió la percepción del estudiantado acerca del AS en su contexto escolar situándola en los niveles en inicio, en proceso y satisfactorio.

Operacionalización de las variables

Es el proceso que transforma definiciones abstractas en dimensiones e indicadores tangibles y mensurables, lo que supone traducir las definiciones abstractas en unidades de medición que se puedan observar y cuantificar. Esto necesita que se identifique los componentes de una variable que permita determinar sus dimensiones e indicadores con base a su definición conceptual (Hernández et al., 2014).

Tabla 1. Operacionalización de la variable conductas disruptivas

Variable Dimensiones Indicadores Ítems Escala, valores y niveles

CD Déficit de atención Desatención 1-2 Escala de

Equivocación 3-4 medición:

Irreflexión 5-6

Inconstancia 7-8 Ordinal

Impulsividad Impaciencia 9-10

Precipitación 11-12 Valores y niveles:

Interrupción 13-14 1 = Leve

Inquietud motora Mucho movimiento 15-17 2 = Moderado

Habla excesiva 18-20 3 = Severo

Nota. Los valores y niveles se tomaron de la clasificación de Corsi et al. (2009).

Tabla 2. Operacionalización de la variable aprendizaje significativo

Variable Dimensiones Indicadores Ítems Escala, valores y niveles

AS Aprendizaje de representaciones Atributo de significados 21-23

Escala de

Equivalencia representacional 24-25 medición:

Aprendizaje de conceptos Describe objetos, situaciones 26-28 Ordinal

Identifica criterios comunes 29-31 Valores y niveles

Aprendizaje de proposiciones Relación entre palabras 32-34 1 = En inicio
2 = En proceso

Identifica nuevas proposiciones relacionadas 35-40 3 = Satisfactorio

Nota. Los valores y niveles se adaptaron de Ministerio de Educación (2025).

2.3. Participantes

2.3.1. Población

Con base en Ñaupas et al. (2018) está conformada por el total de casos que satisfacen determinados criterios, de la cual se busca conseguir información para un estudio. En este caso fue: el total de estudiantes matriculados en sexto grado de educación primaria de una escuela pública de Lima. De ahí que, ascendió a 89 estudiantes.

Las características sociodemográficas del estudiantado de la población fueron:

Rango de edad: 11 a 12 años.

Lengua materna: Castellano.

Trayectoria escolar: La mayor parte permanece en la institución educativa desde el primer grado

Lugar de residencia: Área urbana del distrito de San Juan de Lurigancho, provincia de Lima, región Lima, que tiene un alto índice de inseguridad y violencia (INEI, 2025).

Nivel socioeconómico: medio-bajo y bajo (Niveles C y D).

Ocupación de la familia: Según reportes internos de la escuela en los padres predomina el comercio y en las madres las labores del hogar.

Dicha población estuvo distribuida en tres secciones (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la población estudiantil de sexto grado por secciones

Secciones	Cantidad de estudiantes
A	30
B	29
C	30
Total	89

2.3.2. Muestra, tamaño muestral y muestreo

Como sostiene Ñaupas et al. (2018), una muestra es un subconjunto representativo de una población establecida; que posee rasgos comunes a dicha población.

El tamaño muestral fue calculado utilizando la fórmula para poblaciones finitas con tamaño conocido, que al aplicarla resultó 73 estudiantes de la escuela analizada (Anexo 7).

Para seleccionar la muestra se usó el muestreo aleatorio estratificado proporcional, porque posibilitó que todas las secciones estén representadas en la muestra. De esta manera, se reduce el error de estimación y se optimiza la precisión de los resultados. Asimismo, dado que la población estuvo compuesta por subgrupos (estratos) naturalmente diferenciados entre sí, que son las secciones en que realizan sus actividades escolares. Por ello, se consideró como



estratos las tres secciones de sexto de primaria. Como refiere Ñaupas et al. (2018), este tipo de muestreo implica segmentar la población en estratos o subgrupos, calcular el tamaño muestral por estrato y elegir los participantes de cada estrato por muestreo aleatorio simple, para garantizar que exista una representación proporcional de cada subgrupo.

En esta indagación para trabajar el muestreo se siguió los pasos definidos por Ñaupas et al. (2018). Así, el tamaño muestral se distribuyó de forma proporcional entre las tres secciones. Para ello, se calculó la constante de proporcionalidad: , donde n es el tamaño muestral (73) y N es el tamaño de la población (89) resultando $k = 0,820$. Luego, se multiplicó el tamaño de cada estrato con la proporción (k).

Tabla 4. Distribución proporcional de la muestra por estratos

Estrato	Tamaño del estrato	Proporción	Tamaño de la muestra por estrato
Sección A	30	$0,820 \approx$	25
Sección B	29	$0,820 \approx$	23
Sección C	30	$0,820 \approx$	25
Total	89	$0,820 \approx$	73

Nota. Se ajustó la mínima diferencia haciendo un redondeo al número más próximo con el objetivo de preservar la proporción.

Para seleccionar quiénes conformarán la muestra dentro de cada estrato, en primer término, se definieron condiciones o criterios de inclusión y exclusión. Se incluyó al estudiante que: (i) estuvo matriculado en sexto grado de primaria; (ii) contó con el consentimiento informado del padre o apoderado; (iii) aceptó participar voluntariamente; y (iv) asistió el día que se aplicaron los cuestionarios. Se excluyó al estudiante que: (i) no asiste regularmente a clases; (ii) participó de la prueba piloto; (iii) no contó con el consentimiento del padre o apoderado; (iv) no mostró disposición voluntaria para participar en el estudio.

En segundo término, se aplicó dentro de cada estrato el muestreo aleatorio simple. Para ello, se utilizó una lista numérica de matrícula (sin considerar a los excluidos) y números que se generaron de forma aleatoria en Microsoft Excel.

2.3.3. Descripción de las consideraciones éticas

Esta indagación adoptó los principios éticos que rigen las investigaciones con personas, a fin de salvaguardar su bienestar, su privacidad y sus derechos. Al involucrar menores de edad, se obtuvo la autorización escrita de sus progenitores o apoderados, informándoles la finalidad y la metodología de trabajo. Además, se les entregó un documento de consentimiento informado, el cual también permitió que el estudiante conociera los pormenores de su involucramiento. En este sentido, se comunicó al estudiantado sobre su opción de participar voluntariamente y la posibilidad de abandonarlo en cualquier instante.

En la misma línea, se transparentó la utilización de datos. Al respecto, el estudiantado y los padres fueron informados que los hallazgos encontrados se usarán solo con propósitos académicos y que se busca optimizar el aprendizaje del estudiantado. También, fueron informados que estos serán compartidos a los directivos de la escuela, preservando el anonimato. Adicionalmente, que, si algún estudiante, profesor o padre desee saber los hallazgos del estudio, se les



brindará lo solicitado bajo las mismas condiciones mostrando su transparencia. También, se cuidó el bienestar del estudiantado. Para ello, se elaboraron meticulosamente los ítems de cada cuestionario, a fin de que se ajusten a su grado de entendimiento y a sus edades. Por esta razón, se utilizaron términos claros y entendibles, previniendo que causen malestar o tensión emocional. Además, la encuesta se desarrolló en un contexto que posibilitó al estudiantado expresarse con total libertad, sin alguna distracción o presión. Asimismo, se aseguró que la decisión de responder los cuestionarios sea voluntaria y que no haya presión. Se les aclaró que, si decidían abandonar el estudio, esto no afectaría sus calificaciones ni su vínculo con el profesorado o sus pares. Además, se garantizó la confidencialidad y el anonimato. Para ello, las respuestas se trataron confidencialmente y emplearon solo para el propósito académico de este estudio. A su vez, con el fin de resguardar la privacidad del estudiantado, los cuestionarios no incluyeron datos personales que posibiliten identificarlos. Finalmente, el estudio fue autorizado y respaldado por los directivos de la escuela, quienes conocieron la finalidad, los ítems de cada cuestionario y la metodología de trabajo. Además, fueron garantes que la investigación cumplió la normativa legal y ética en vigor correspondiente a estudios educativos que involucren a menores.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección

2.4.1. Técnica

Respecto a la técnica para acopiar datos, se utilizó la encuesta, la cual, según el razonamiento de Supo (2015) se implementa aplicando un instrumento documental a los participantes de la muestra, quienes son los afectados en la problemática definida.

2.4.2. Instrumentos

Se optó por el cuestionario, que, a juicio de Cisneros-Caicedo et al. (2022) está compuesto por una serie de interrogantes organizadas, estructuradas y concretas que viabilizan la medición de una o más variables definidas en la investigación, dando respuesta al problema planteado y las hipótesis. En este estudio se planificaron, construyeron y aplicaron dos cuestionarios.

Para el cuestionario que evaluó la variable CD, se desarrollaron ítems siguiendo la teoría de Ramón (2010) y usando como referencia el cuestionario de Ocaña (2017), actualizado y adaptado al entorno sociocultural estudiado. Esto resultó en el diseño de 20 ítems con base a los indicadores de las 3 dimensiones de dicha variable: déficit de atención con 8 ítems; impulsividad con 6 ítems; e inquietud motora con 6 ítems. Todos los ítems se redactaron de manera afirmativa; cada uno fue calificado de acuerdo a una escala de Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre); los puntajes alcanzados posibilitaron situar a las conductas disruptivas en los niveles: leve, moderado o severo. El cuestionario y su ficha técnica se muestran en los anexos 2 y 4.

En relación al cuestionario que evaluó la variable AS se desarrollaron ítems siguiendo la teoría de Ausubel (2002) y usando como referencia el cuestionario de Vásquez (2023), que se adaptaron y ajustaron a la problemática planteada. Esto resultó en el diseño de 20 ítems con base a los indicadores de las 3 dimensiones de dicha variable: aprendizaje de representación con 5 ítems;

aprendizaje de conceptos con 6 ítems; y aprendizaje de proposiciones con 9 ítems. Todos los ítems se redactaron de manera afirmativa; cada uno fue calificado de acuerdo a una escala de Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre); los puntajes alcanzados posibilitaron situar el aprendizaje significativo en niveles: en inicio, en proceso o satisfactorio. El cuestionario y su ficha técnica se muestran en los anexos 3 y 5.

2.4.3. Validez de los instrumentos

A juicio de Fernández-Bringas et al. (2024) en los estudios cuantitativos, la validez está centrada en la medición y consiste en comprobar que un instrumento mide lo que afirma medir. Para obtener pruebas de validez de contenido, ambos cuestionarios fueron revisados por cinco jueces expertos en las áreas temáticas del estudio, que evaluaron si cada ítem fue pertinente y de calidad para medir cada variable. Para ello, se usaron las fichas para validación de los instrumentos, lo cual posibilitó analizar los ítems a través de la valoración de nueve criterios. Al respecto, la claridad, midió si los cuestionarios se elaboraron con un lenguaje comprensible y claro; la objetividad, midió si los ítems expresaron conductas observables o se refirieron a aspectos teóricos acordes a la base teórica; la actualidad, evaluó si los cuestionarios fueron adecuados al enfoque del estudio; la organización, valoró si cada ítem se relacionó con las preguntas y objetivos del estudio de manera secuencial; la suficiencia, midió si la cantidad y calidad de los ítems fue la suficiente; la intencionalidad midió si los ítems fueron adecuados para evaluar los aspectos de las variables que se propuso evaluar; la consistencia, evaluó si los ítems fueron consistentes con las bases teóricas-científicas de las variables; la coherencia, midió la concordancia lógica de los ítems con las dimensiones y sus indicadores; y la metodología midió si los cuestionarios estuvieron acorde al aspecto metodológico del estudio.

En el Anexo 6 se presenta la calificación otorgada por cada juez experto, la cual muestra porcentajes entre 97% y 99% para ambos cuestionarios. Esto corrobora una excelente validez de contenido. Las calificaciones y sugerencias resultaron cruciales para ir optimizando el contenido de cada ítem, hasta que todos los jueces reportaron aplicabilidad para ambos instrumentos (Tabla 5).

Tabla 5. Dictamen de la validación de los instrumentos por juicio de expertos

N.º Validador	Situación
1 Mg. Juan David Jiménez Soriano	Aplicable
2 Mg. Celmira Cornejo Zaga	Aplicable
3 Mg. Karol Janeth Orellano Marcos	Aplicable
4 Mg. Judith Nancy Bravo Santivañez	Aplicable
5 Dra. Carolina Galdo Pillaca	Aplicable

2.4.4. Confiabilidad de los instrumentos

Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad de conductas disruptivas

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,970	20

Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad de aprendizaje significativo

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,963	20

Hace referencia a qué tan estables son sus mediciones. De ahí que, al aplicarlo reiteradamente siguiendo los mismos procedimientos, debería lograrse resultados parecidos (Fernández-Bringas et al., 2024). Esta se evaluó en una prueba piloto en la que tomaron parte 10 estudiantes mediante el estadístico Alfa de Cronbach. Es relevante indicar que dichos estudiantes fueron excluidos de la muestra final del estudio.

Se evalúa la fiabilidad en una fase piloto con el fin de determinar cuán consistente, estable o preciso es un instrumento de medición previo a su uso definitivo en el estudio final. Operativamente, supone aplicarlo en una muestra pequeña que sea similar a la población objetivo para calcular un coeficiente de fiabilidad. Si este es alto, indica que los ítems tienen correlación interna apropiada y, en consecuencia, el instrumento es consistente. En cambio, si es bajo señala que se requiere una revisión, cambio o eliminación de ítems que no aportan a medir la variable.

En este caso, resultó 0,970 para el instrumento de CD y 0,963 para el de AS (Véase Tabla 6 y 7). Se considera aceptable ($\alpha > 0,7$), buena ($\alpha > 0,8$) y excelente ($\alpha > 0,9$) (Toro et al., 2022). Por ello, conseguir estos valores señala que los instrumentos presentan excelente consistencia interna, o sea, que los ítems están fuertemente correlacionados entre sí y miden de manera homogénea las variables analizadas. En consecuencia, son aplicables.

2.5. Procedimientos

Este estudio se efectuó siguiendo el orden de las fases relativas a un enfoque cuantitativo, las cuales se describen seguidamente:

Se delimitó el problema y formularon los objetivos. Al respecto, se identificó y sustentó el problema de investigación y formularon tanto el objetivo principal como los derivados. Además, se propusieron hipótesis que guiaron el análisis del vínculo entre las variables estudiadas.

Se revisó la literatura de investigación. Esto comprendió revisar investigaciones previas y referencias teóricas actuales, a fin de proporcionar un sustento conceptual de las variables y un sustento metodológico investigativo.

Se estableció la definición conceptual y operacional de cada variable, determinando las dimensiones con sus respectivos indicadores. Esto permitió construir los cuestionarios apropiados que permitan su evaluación.

Se seleccionó la metodología del estudio. En este sentido, fue básico, cuantitativo, no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional.

Se gestionó el permiso de la dirección de la institución educativa y la aprobación de los maestros-tutores. En tal sentido, se garantizó el consentimiento informado de los padres o apoderados. Para ello, se efectuó un encuentro con ellos, en el cual se les proporcionó y dio lectura a este documento, el que indicaba el propósito de la indagación, los procedimientos y la forma en que participarían sus hijos. Se les aclaró el carácter voluntario, la opción de negar su participación sin necesidad de explicar su decisión ni enfrentar sanciones, y que esta no suponía algún riesgo o perjuicio para su bienestar mental o físico. Con su aceptación se desarrolló el estudio bajo los principios éticos de un estudio con personas.

Se definió los participantes. Para ello, fue definida la población y se determinó el tamaño muestral. Se eligió el muestreo, que fue aleatorio estratificado, y se precisó las condiciones para incluir y excluir a los participantes.

Se analizó la validez y fiabilidad de los cuestionarios. La validez se estableció mediante jueces expertos y la fiabilidad por medio del coeficiente alfa de Cronbach.

Se aplicaron los cuestionarios. Dado que el diseño fue transeccional el recojo de datos se efectuó en un solo momento.

Se codificaron y tabularon los datos conseguidos. Para dicho fin, se diseñó una base de datos en el software Excel que posteriormente se exportó al software SPSS para su procesamiento.

Se realizó el análisis estadístico. En primer término, se realizó un análisis descriptivo, a fin de describir los niveles de las variables mediante gráficos de barras, frecuencias y porcentajes, así como analizar descriptivamente la asociación entre estas mediante tablas cruzadas. Asimismo, se realizó un análisis inferencial que permitió valorar la asociación entre ambas variables, de acuerdo a los objetivos formulados. En este análisis se consideró lo siguiente:

Para seleccionar la prueba de hipótesis se consideró la escala para medir cada variable. En este caso, no fue utilizada la prueba de normalidad de datos, debido a que no corresponde para el tratamiento de variables cualitativas, ya sean ordinales o nominales. Para este caso, corresponde la aplicación directa de una prueba no paramétrica (Flores-Ruiz et al., 2017; Triola, 2018). Al respecto, es relevante considerar que la prueba de normalidad constituye un método que posibilita confirmar si el conjunto de datos de una muestra sigue una distribución normal (Sánchez-Solis et al., 2024), la cual constituye un modelo matemático que explica cómo se comporta una variable aleatoria continua que esta distribuida simétricamente en torno a su media (Triola, 2018); y se considera que una variable aleatoria es continua cuando el conjunto de sus posibles valores comprende todo un intervalo de números reales (Montgomery y Runger, 2003). En contraste, las variables de este estudio no son numéricas o cuantitativas sino cualitativas ordinales.

Se aplicó el coeficiente de correlación no paramétrico Tau de Kendall, puesto que es apropiado para determinar el sentido y la fuerza de asociación entre dos variables ordinales (Supo, 2025). Para su aplicación, no se requiere que el conjunto de datos siga una distribución específica, de ahí que no está supeditado a cumplir los supuestos de una distribución normal. Además, la Tau de Kendall es robusta en muestras pequeñas y si hay datos con empates, o sea, si hay casos repetidos en que ambas variables tienen el mismo valor, como normalmente sucede en instrumentos tipo Likert. Por esto, es adecuado para estudios de ciencias sociales, donde suele haber observaciones con este caso en los instrumentos. Además, se aplica en su forma b (Tau-b) cuando ambas variables tienen la misma cantidad de niveles (Capa et al., 2017; De Raadt et al., 2021).

Para el contraste de hipótesis se consideró un nivel de significancia de $\alpha = 0,01$ y como regla de decisión que la significancia estadística de la asociación es admitida si $p < 0,01$ y rechazada si $p \geq 0,01$, o sea, se consideró un umbral más estricto (0,01) para discriminar resultados significativos de no significativos que el



valor convencionalmente aceptado (0,05). Esto da mayor confianza de que la asociación no se debe al azar. Algunos autores interpretan un $p < 0,05$, como significativo; y $p < 0,01$, como altamente significativo (Das y Das, 2023). Por último, el estudio se alineó a la terminología de Supo (2025) que indica que el término asociar se usa para expresar la relación entre dos variables cualitativas. Se elaboró el informe final de tesis. En este se incorporaron los resultados con su interpretación y finalmente la discusión, conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En las siguientes líneas, se muestran los hallazgos de la indagación.

Primeramente, se presenta el análisis descriptivo, que posibilitó describir los niveles de cada variable mediante frecuencias, porcentajes y gráficos, así como analizar descriptivamente la asociación entre estas mediante tablas cruzadas. Asimismo, se presenta el análisis inferencial que permitió evaluar la asociación entre ambas variables, de acuerdo con los objetivos planteados.

Análisis descriptivo

Análisis descriptivo por variables

3.1.1.1. Análisis descriptivo de las conductas disruptivas

Tabla 8. Distribución de los niveles de conductas disruptivas

Nivel	f	%
Leve	25	34,2%
Moderado	28	38,4%
Severo	20	27,4%
Total	73	100,0%

Figura 1. Distribución de los niveles de conductas disruptivas

Los hallazgos revelan que el nivel moderado (38,4%) fue el más frecuente, esto sugirió que las conductas inapropiadas ocurrían de manera constante, aunque no grave. Los niveles subsiguientes fueron el leve (34,2%) y el severo (27,4%). En conjunto, el grupo disruptivo con niveles moderado y severo constituyeron el 65,8% de la muestra. Esto evidenció la existencia de un amplio margen para disminuir el nivel de las conductas disruptivas al nivel leve, lo que supondría lograr conductas apropiadas en el salón de clases (véase Tabla 8 y Figura 1).

3.1.1.2. Análisis descriptivo del aprendizaje significativo

Tabla 9. Distribución de los niveles del aprendizaje significativo

Nivel	f	%
En inicio	27	37,0%
En proceso	25	34,2%
Satisfactorio	21	28,8%
Total	73	100,0%



Figura 2. Distribución de los niveles del aprendizaje significativo

Estos hallazgos señalaron que el nivel predominante fue en inicio (37,0%), luego se situó el nivel en proceso (34,2%), y finalmente, el nivel satisfactorio (28,8%), lo cual resultó negativo, ya que reflejó una disminución pronunciada al nivel inicial evidenciando problemas en la integración significativa de aprendizajes. En conjunto, los niveles en inicio y en proceso constituyeron el 71,2% de la muestra, lo que significó que aún existía la oportunidad para mejorar el nivel del aprendizaje significativo al nivel satisfactorio, lo cual supondría lograr el aprendizaje significativo esperado (véase Tabla 9 y Figura 2).

Análisis descriptivo por dimensiones

3.1.2.1. Análisis descriptivo de las dimensiones de las conductas disruptivas

Tabla 10. Niveles de las dimensiones de las conductas disruptivas

Nivel Dimensiones

Déficit de atención Impulsividad Inquietud motora

f % f % f %

Leve 25 34% 25 34% 27 37%

Moderado 25 34% 32 44% 26 36%

Severo 23 32% 16 22% 20 27%

Total 73 100% 73 100% 73 100%

Figura 3. Niveles de las dimensiones de las conductas disruptivas

Según la Tabla 10 y Figura 3, referente a la dimensión déficit de atención, se evidenció que la mayor parte del estudiantado se ubicó en los niveles leve y moderado, ambos con igual proporción (34%). Esto reveló que afrontaron problemas de atención leves o moderados, sin alcanzar conductas de atención graves. Sin embargo, que un 32% se situó en un nivel severo representó que una parte significativa afrontó problemas de atención más graves. Esto enfatiza la relevancia de incrementar las estrategias de intervención y acompañamiento que coadyuven a optimizar las capacidades de atención continua y selectiva. Además, que el 66 % haya presentado niveles severos o moderados indicó que es necesario reforzar la práctica educativa a fin de fomentar entornos de aprendizaje mejor estructurados, perfeccionar la gestión de distracciones y optimizar la concentración.

Referente a la dimensión impulsividad, se reveló que la mayor parte del estudiantado (44%) se concentró en el nivel moderado. Esto evidenció la



presencia de conductas impulsivas, aun cuando no llegaron a ser severas. Asimismo, un 34% registró un nivel leve, es decir, presentaron una impulsividad baja u ocasional, lo que evidenció un efectivo autocontrol en su conducta y un considerable dominio inhibitorio. En contraste, el 22% en un nivel severo significó que presentaron una alta impulsividad, que se reflejó en una inclinación notoria a interrumpir, responder precipitadamente y tener incidentes recurrentes de impaciencia. A pesar que este nivel fue porcentualmente inferior a los demás, constituyó un indicador crucial por el posible efecto adverso que puede tener en el desarrollo de actividades cognitivas que requieren regulación conductual y de atención, así como en la coexistencia escolar.

Para la dimensión inquietud motora, la mayoría del estudiantado estuvo en el nivel leve (37%), revelando que presentaron pocas conductas asociadas a un habla descontrolada o constante, así como a movimientos excesivos, lo que reflejó un adecuado control verbal y motor. Esto ayuda a generar un ambiente de aula con menos interrupciones por conductas de agitación verbal o física, así como más estable. Un 36% se situó dentro del nivel moderado. Esto mostró que una parte significativa del estudiantado sufrió inquietudes motoras con periodicidad media. En tales casos, estas conductas se manifiestan intermitentemente y bajo circunstancias concretas, lo cual requiere supervisión continua y regulación postural. Esto abarca mover constantemente las piernas o manos, problemas para quedarse sentado y propensión a hablar sin esperar su turno. Además, un 27% en el rango severo significó que enfrentaron inquietudes motoras recurrentes y graves, manifestadas en una notoria inclinación a hablar impulsivamente, problemas para autocontrolar movimientos y una actividad física desmesurada. Asimismo, pese a que este nivel fue porcentualmente inferior a los demás, resultó relevante por el posible efecto adverso que podría tener sobre el desempeño escolar, la atención del estudiantado y el manejo del salón de clases.

3.1.2.2. Análisis descriptivo de las dimensiones del aprendizaje significativo

Tabla 11. Niveles de las dimensiones del aprendizaje significativo

Nivel Dimensiones

Aprendizaje de representaciones Aprendizaje de conceptos Aprendizaje de proposiciones

f % f % f %

En inicio 32 44% 31 42% 27 37%

En proceso 24 33% 19 26% 27 37%

Satisfactorio 17 23% 23 32% 19 26%

Total 73 100% 73 100% 73 100%

Figura 4. Niveles de las dimensiones del aprendizaje significativo

Según la Tabla 11 y Figura 4, referente al aprendizaje de representaciones, un

44% del estudiantado estuvo en el nivel inicial, mostrando que todavía se encontraban en las fases iniciales de avance en dicho aspecto. Esto sugirió que no habían consolidado habilidades como vincular la nueva información con los saberes ya existentes, dar significados apropiados y representar informaciones en formas equivalentes como esquemas, símbolos, palabras o dibujos. A su vez, que un 33% se haya situado en el nivel en proceso sugirió que una cantidad significativa se encontraba en proceso de elaborar representaciones más complejas, pero todavía requerían apoyo pedagógico que les facilite avanzar en el entendimiento y conversión simbólica de las informaciones. Por último, que en el nivel satisfactorio se haya agrupado un 23%, significó que solamente un grupo reducido logró desarrollar a plenitud la habilidad de crear representaciones equivalentes de manera autónoma y coherente, así como atribuir significados acertados.

Respecto al aprendizaje de conceptos, el alto porcentaje del estudiantado dentro del nivel inicial (42%), mostró que aún estaban en fases tempranas de comprensión conceptual, es decir, todavía afrontaban problemas para conectar adecuadamente los conceptos que tienen en su estructura cognitiva con los nuevos, lo que les obstaculiza comprender en profundidad los temas. Un 26 % en el nivel en proceso sugirió que estaban en una fase intermedia, cuando empiezan a atribuir significados con mayor coherencia y a elaborar representaciones verbales o simbólicas con mayor precisión. Sin embargo, aún necesitan andamiajes pedagógicos que les permita fortalecer estos vínculos conceptuales. Presentan un progreso gradual hacia el fin de integrar significativamente la información, pero sin consolidarla a plenitud. Además, el que el 32% del estudiantado haya llegado al nivel satisfactorio indicó que este grupo minoritario, aunque significativo, fue capaz de integrar conceptos nuevos en su estructura cognitiva de forma continua, determinando equivalencias representacionales apropiadas y significados precisos.

Por último, en la dimensión aprendizaje de proposiciones, que un 37% del estudiantado haya estado en el nivel inicial indicó que presentaban problemas para asociar apropiadamente palabras clave, detectar relaciones semánticas importantes y generar nuevas proposiciones partiendo de información ya existente. Además, que el 37% se haya ubicado en el nivel en proceso, reveló que esta parte de la muestra atravesaba una etapa transicional, donde empiezan a establecer conexiones entre conceptos y a desarrollar proposiciones más organizadas, aun cuando su integración cognitiva todavía necesita consolidarse. Finalmente, que un 26 % estuviera en el nivel satisfactorio evidenció la capacidad para vincular palabras pertinentemente, crear nuevas proposiciones a partir de relaciones anteriores y estructurar la información coherentemente.

Análisis descriptivo de la asociación entre las variables

Tabla 12. Asociación descriptiva conductas disruptivas*aprendizaje significativo

Aprendizaje significativo Total

En inicio En proceso Satisfactorio

Conductas disruptivas Leve Recuento 0 4 21 25



% del total	0,0%	5,5%	28,8%	34,2%
Moderado Recuento	11	17	0	28
% del total	15,1%	23,3%	0,0%	38,4%
Severo Recuento	16	4	0	20
% del total	21,9%	5,5%	0,0%	27,4%
Total Recuento	27	25	21	73
% del total	37,0%	34,2%	28,8%	100,0%

Figura 5. Asociación descriptiva conductas disruptivas*aprendizaje significativo

Los hallazgos de la tabulación cruzada que recogen la Tabla 12 y Figura 5 revelaron que: la mayoría del estudiantado que tuvo un nivel leve de CD alcanzaron un nivel satisfactorio en AS (28,8%). Esto sugirió que, si las CD son poco frecuentes, la distribución del AS propende al nivel satisfactorio. Cuando las CD fueron moderadas se obtuvo en su mayoría un AS en proceso (23,3%). Esto sugirió que, al aumentar las CD, se reduce la proporción del estudiantado con AS satisfactorio. Y para los que tuvieron un nivel severo de CD, prevalece el AS inicial (21,9%). Por tanto, los resultados muestran un patrón inverso entre las dos variables: si aumenta la presencia de CD, el nivel de AS es más bajo; y si la presencia de CD disminuye, los niveles de AS aumentan. Además, se reveló que el nivel satisfactorio de AS solo se presentó en el nivel leve de CD, lo cual refuerza la idea de que existe una asociación inversa entre las dos variables. Es relevante destacar que con esta tabla no se puede concluir categóricamente esta asociación. No obstante, la distribución de ambas variables presenta una tendencia consistente.

3.2. Análisis inferencial

Prueba de la hipótesis general

Hi: Existe asociación significativa entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

H0: No existe asociación significativa entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

Tabla 13. Asociación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo

Aprendizaje significativo

Tau_b de Kendall Conductas disruptivas Coeficiente de correlación -0,762*

Sig. (bilateral) < 0,001

N 73

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

Aplicando la Tau-b de Kendall se determinó que existe una asociación estadística altamente significativa en el nivel 0,01 entre las CD y el AS ($p < 0,001 < \alpha = 0,01$). Esto implica que, la probabilidad de que esta asociación sea resultado de la casualidad es inferior al 1%. En consecuencia, la hipótesis nula de ausencia de asociación fue rechazada y aceptada la hipótesis de investigación. Asimismo, la asociación tuvo una dirección negativa y su magnitud fue fuerte ($\tau_b = -0,762$). Esto indica que, conforme se incrementa las CD, el AS tiende a decrecer, y viceversa, corroborando una asociación negativa consistente.

Por otra parte, para expresar el valor de Sig. (bilateral) o p se adoptó la convención $< 0,001$ según las normas APA 7, ya que el software reportó cero (,000), lo que matemáticamente es incorrecto, ya que una probabilidad nunca puede ser cero. Cuando el programa hace este reporte (,000), significa que el valor fue extremadamente pequeño como para mostrarse con tres decimales, pero no es exactamente cero. Además, el término bilateral significa que la prueba estadística fue de dos colas, que consiste en evaluar las dos posibles direcciones de la asociación, negativa o positiva, sin suponer con anterioridad una dirección específica.

Prueba de la hipótesis específica 1

Hi: Existe asociación significativa entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

H0: No existe asociación significativa entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

Tabla 14. Asociación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo

Aprendizaje significativo

Tau_b de Kendall Déficit de atención Coeficiente de correlación -0,713*

Sig. (bilateral) $< 0,001$

N 73

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

Aplicando la Tau-b de Kendall se determinó una asociación estadística altamente significativa en el nivel 0,01, con dirección negativa y magnitud fuerte entre el déficit de atención y el AS ($\tau_b = -0,713$, $p < 0,001$). Esto implica que, la probabilidad de que esta asociación sea fruto de la casualidad es bastante reducida y que se tiene seguridad estadística de que este patrón no es accidental. En consecuencia, la hipótesis nula de ausencia de asociación fue rechazada y aceptada la hipótesis de investigación. Asimismo, indica que, conforme se incrementa el déficit de atención, el AS tiende a decrecer, y viceversa, corroborando una asociación negativa consistente.

Prueba de la hipótesis específica 2

Hi: Existe asociación significativa entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

H0: No existe asociación significativa entre la impulsividad y el aprendizaje



significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

Tabla 15. Asociación entre la impulsividad y el aprendizaje significativo
Aprendizaje significativo

Tau_b de Kendall Impulsividad Coeficiente de correlación -0,676*

Sig. (bilateral) < 0,001

N 73

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

La aplicación de la Tau-b de Kendall determinó una asociación con alta significancia estadística en el nivel 0,01, dirección negativa y magnitud moderada entre la impulsividad y el AS ($\tau_b = -0,676$, $p < 0,001$). Esto significa que, la asociación encontrada no se debe a la casualidad, sino que es real, lo cual implicó que la hipótesis nula sea rechazada y aceptada la del investigador. A su vez, indica que conforme se incrementa el déficit de atención, el AS tiende a decrecer, y viceversa, confirmando una asociación negativa consistente.

Prueba de la hipótesis específica 3

Hi: Existe asociación significativa entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025

H0: No existe asociación significativa entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.

Tabla 16. Asociación entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo
Aprendizaje significativo

Tau_b de Kendall Conductas disruptivas Coeficiente de correlación -0,732*

Sig. (bilateral) < 0,001

N 73

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

Aplicando la Tau-b de Kendall se determinó una asociación con alta significación estadística en el nivel 0,01, dirección negativa y magnitud fuerte entre la inquietud motora y el AS ($\tau_b = -0,732$, $p < 0,001$). Esto significa que, la asociación encontrada no se debe a la casualidad, sino que su asociación es real en la población analizada, lo cual implicó que la hipótesis nula sea rechazada y aceptada la del investigador. A su vez, indica que conforme se incrementa el déficit de atención, el AS tiende a decrecer, y viceversa, comprobando una asociación negativa consistente.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Discusión de resultados

Este estudio efectuado en una escuela de Lima ha brindado importantes hallazgos respaldados en evidencias obtenidas a través de pruebas empíricas que permite profundizar la comprensión de la asociación entre las CD y el AS. En el análisis descriptivo se encontró que, un 38,4% del estudiantado señalaron que las conductas disruptivas son moderadas, el 34,2% la consideran leves y el

27,4% la consideran severas. Lo encontrado evidencia que la mayoría del estudiantado enfrenta CD de grado moderado. Esto indica que existen comportamientos como desatenciones intermitentes, conductas impulsivas ocasionales o incidentes de inquietud motora, las cuales, aunque sin llegar a ser graves, pueden obstaculizar de manera parcial la dinámica del aula y el proceso de aprendizaje. Además, el grupo disruptivo moderado y severo indica la existencia de un amplio margen (65,8%) para disminuir las CD al nivel leve. Comparando con los antecedentes que analizaron descriptivamente la distribución de las conductas disruptivas se tiene que, los resultados son semejantes a lo que obtuvo Santiago (2020), puesto que los niveles que reportó fueron medio (42,5%), alto (39,7%) y bajo (17,8%), prevaleciendo el nivel medio. Por otra parte, cuando se contrasta lo encontrado con los hallazgos que reportó Retuerto (2022), se notan discrepancias significativas, dado que, en su investigación, prevaleció el nivel alto (42%), seguido por el bajo (37%) y finalmente el medio (21%). Dicha diferencia señala que, en el contexto que analizó Retuerto, el estudiantado consideró un recuento más alto para las conductas disruptivas severas como déficit de atención constante, impulsividad intensa o una alta inquietud motora. Esto podría crear obstáculos más grandes para regular la conducta y la convivencia en la escuela. Según Gao et al. (2024), los resultados incoherentes entre investigaciones primarias y las dificultades para replicarlas se deben principalmente a las diferencias en las características de las muestras. Por ello, la explicación detrás de estas discrepancias podría estar en las diferencias de contexto de las muestras, como el entorno sociodemográfico, la forma en que está compuesto el grupo escolar, el grado de respaldo familiar que permita al estudiante autorregularse, la adopción de estrategias y políticas de disciplina positiva, el clima escolar o el tipo de gestión pedagógica.

De manera análoga, para el aprendizaje significativo se encontró que, el 37,0% de la muestra señaló que el AS está en inicio, el 34,2% que está en proceso y 28,8% que es satisfactorio. Esto indica que predomina el nivel bajo, lo que significa, que una proporción significativa del estudiantado enfrenta problemas para desarrollar un aprendizaje profundo, integrado y funcional respecto al contenido académico. Asimismo, señala dificultades para otorgar significado a símbolos arbitrarios asociándolos a la realidad (aprendizaje de representaciones), para formar y diferenciar conceptos (aprendizaje de conceptos), así como para integrar y vincular la nueva información con los saberes que ya posee (aprendizaje de proposiciones).

Comparando con los antecedentes que analizaron descriptivamente la distribución del aprendizaje significativo, se tiene que los resultados son similares a lo que obtuvo Gálvez (2021), siendo sus resultados bajo (44%), alto (34%) y medio (22%), predominando el nivel bajo. Igualmente, con lo hallado por Retuerto (2022), cuyos porcentajes encontrados fueron malo (53%), regular (26%) y bueno (21%), predominando el nivel malo. Por otro lado, tiene resultados opuestos o contradictorios a lo que obtuvo Santiago (2020), puesto que sus resultados fueron alto (45,2%), medio (43,8%) y bajo (11%), predominando el nivel alto. Esto muestra que, en la investigación de Santiago, el estudiantado

internalizó y estructuró los temas de manera más profunda y relevante, lo cual podría vincularse con la aplicación de métodos de enseñanza más activos, un acompañamiento por parte del profesorado con mayor regularidad, o un clima escolar que permite reflexionar y construir significados. En cambio, si se compara con lo que obtuvo Figueroa (2025), se determina un patrón más próximo al de esta investigación. Figueroa encontró la prevalencia del nivel medio (56%), le sigue el nivel bajo (44%) y el alto (0%). La semejanza entre ambas investigaciones, en particular respecto a la predominancia de los niveles bajo y medio, indica que, en ciertos entornos educativos, el estudiantado enfrenta problemas constantes para alcanzar un aprendizaje significativo consistente, lo cual podría deberse a la ausencia de estrategias pedagógicas donde se analice, sintetice y se realice una aplicación efectiva, pocas oportunidades para vincular los saberes ya existentes con la nueva información o una metodología enfocada en memorizar.

Resumiendo, Santiago (2020) muestra un contexto con logros de aprendizaje más altos, Figueroa (2025) muestra un logro moderado, mientras que Galvez (2021), Retuerto (2022) y esta investigación presentan niveles inferiores, lo cual podría vincularse a situaciones familiares que afectan la predisposición para aprender, la motivación del alumno, los recursos de las instituciones y también limitantes en los métodos de enseñanza. También, significa que las dimensiones del aprendizaje significativo no estarían desarrollándose a plenitud, impactando la capacidad del estudiantado para generar significados perdurables.

Globalmente, los hallazgos enfatizan la importancia del fortalecimiento de las estrategias pedagógicas enfocadas en el AS, como tareas que posibiliten resolver problemas reales, actividades para promover el vínculo entre conocimientos existentes y nuevos, promover la reflexión y usar organizadores previos. Esto podría ayudar al estudiantado a alcanzar mayores niveles en las dimensiones del AS.

Por lo que se refiere al objetivo general, se determinó la asociación significativa, indirecta y fuerte entre las CD y el AS ($\tau_B = -0,762$, $p < 0,001$), lo cual significa que, a niveles más altos de CD, niveles más bajos de AS, o sea, el AS podrá experimentar una mejora si se gestiona adecuadamente el déficit de atención, la impulsividad y la inquietud motora, que constituyen aspectos esenciales de las conductas disruptivas.

Comparando con antecedentes que analizaron la asociación entre estas variables se tiene que, estos hallazgos son respaldados por Retuerto (2022), quien obtuvo resultados coincidentes con el presente estudio. Así, evidenció una asociación significativa, negativa y fuerte ($r_s = -0,713$, $p < 0,05$). Por otra parte, tienen similitud con los resultados de otros estudios recientes, como el de Gálvez (2021), quien corroboró una asociación significativa inversa, aunque con una magnitud más moderada ($r_s = -0,508$, $p < 0,05$). Del mismo modo, son similares a los hallazgos de Manrique (2024), quien comprobó la asociación significativa, negativa y moderada de estas variables ($r = -0,444$, $p < 0,05$), aunque se diferencian en el grado de asociación. Igualmente, se asemejan a los resultados de Quintanilla (2020), que evidenció la asociación significativa negativa y moderada entre dichas variables ($r_s = -0,423$, $p < 0,05$), pero se diferencia en la intensidad de la asociación. Además, en un contexto similar, se corresponde con

lo que obtuvo Santiago (2020), quien evidenció la asociación significativa negativa y débil ($r_s = -0,387$, $p < 0,01$), empero, se diferencian en la fuerza de asociación. También, son similares a lo que consiguió Vásquez (2023), quien comprobó la asociación significativa negativa de ambas variables, aun cuando se diferencian en la intensidad de la asociación, ya que reveló que esta fue débil ($r = -0,252$, $p < 0,05$).

Las coincidencias y similitudes con múltiples estudios previos implican que el resultado encontrado no es aislado, sino que señalan consistentemente que si las CD se acrecientan el AS disminuye y viceversa. No obstante, los resultados son opuestos o contradictorios a lo que obtuvo Figueroa (2025), puesto que para el autor de dicha investigación la asociación es significativa positiva y moderada ($r_s = 0,476$, $p < 0,05$). Es relevante destacar que dicho autor analizó las variables en la provincia de Chincha de la región Ica, en cambio esta indagación se realizó en la provincia de Lima de la región Lima. Como sostiene Gao et al., (2024), las contradicciones encontradas en estudios primarios podrían justificarse por las disparidades en el contexto de las muestras del estudio.

Así también, los hallazgos se respaldan en las contribuciones teóricas de Figueroa et al. (2020) quienes sustentan que la existencia de alumnos que presentan CD en el aula produce conflictos emocionales. Esto interfiere con la realización habitual de las tareas didácticas y afecta el rendimiento de aquellos estudiantes interesados en aprender. A su vez, afecta la asimilación de los conocimientos impartidos y su desempeño. De manera semejante, se alinea con el planteamiento teórico de Gutiérrez (2020), quien postula que la presencia de CD en un entorno de interaprendizaje, representa un factor adverso que afecta la transmisión de conocimientos.

Bajo este marco, los hallazgos respaldan la afirmación de que si se minimiza las CD mejorará el AS. Considerando un enfoque pedagógico, resulta evidente que, al diseñar espacios educativos, es esencial tener en cuenta los factores conductuales, además de los académicos o cognitivos. Los maestros y directivos deben reconocer que, si disminuye la falta de atención, las conductas impulsivas y la inquietud motora podría incrementarse la internalización, organización y entendimiento a profundidad de los contenidos.

De ahí que, al gestionar adecuadamente las conductas disruptivas, logrando su reducción, se potenciará el AS del estudiantado. Para ello, es imprescindible la implementación de estrategias didácticas con acomodaciones, tales como: incentivar tareas que ayuden al control de la impulsividad y la concentración, facilitar la autorregulación, promover pausas activas y la enseñanza mediante secuencias estructuradas. Asimismo, destaca que es relevante un diagnóstico precoz y la intervención focalizada a alumnos con conductas disruptivas, a fin de facilitar un clima más ventajoso para un AS.

Sobre el objetivo específico 1, se comprobó la asociación significativa, indirecta y fuerte entre el déficit de atención y el AS ($\tau_\beta = -0,713$, $p < 0,001$), lo cual significa que el déficit de atención del estudiantado de la muestra analizada, tiende a asociarse con el aprendizaje significativo, es decir, el aprendizaje significativo podrá experimentar una mejora si se gestiona adecuadamente la desatención, las equivocaciones, las acciones irreflexivas y la inconstancia, que constituyen

indicadores esenciales del déficit de atención. Además, estos resultados combinados con los resultados descriptivos por dimensiones revelan que el estudiantado con niveles de déficit de atención moderado y severo enfrentan, en términos proporcionales, más problemas para crear significados perdurables, integrar saberes previos y relacionar conceptos; aspectos esenciales del aprendizaje significativo que propuso Ausubel.

Estos resultados coinciden con lo obtenido por Ocaña (2017), quien al analizar la asociación entre el déficit de atención y el AS demostró la existencia de asociación significativa, negativa y fuerte ($r_s = -0,782$, $p < 0,01$). Del mismo modo, son semejantes a lo obtenido por Salazar (2022), quien demostró la existencia de una asociación negativa moderada ($r_s = -0,585$, $p < 0,05$), empero se diferencian en el grado de asociación. Asimismo, son similares a lo obtenido por Santiago (2020) quien halló una asociación negativa débil ($r_s = -0,345$, $p < 0,05$), pero, difieren en la fuerza de asociación.

De la misma manera, coincide con los aportes teóricos de Buelot y Meléndez (2024) quienes sostienen que el déficit de atención representa un problema que impacta a muchos niños y puede perdurar hasta la adultez, generando dificultades para seguir instrucciones en la escuela, para establecer relaciones interpersonales y disminuye la autoestima. Esto complica la labor de los docentes, quienes buscan múltiples estrategias que les posibilite alcanzar un AS. A este respecto, la asociación inversa hallada constituye una tendencia sólida en estudios empíricos y la literatura: a medida que aumentan la desatención, las equivocaciones, las acciones irreflexivas y la inconstancia, decrece notablemente la capacidad del estudiantado para conseguir un AS, lo cual indica que es necesario aplicar estrategias didácticas para estimular la atención sostenida, el autocontrol, el aprendizaje dirigido y la utilización de organizadores previos, con lo cual se podría reducir los índices de déficit atencional y elevar los niveles de aprendizaje.

A propósito del objetivo específico 2, se determinó la asociación significativa, indirecta y moderada entre la impulsividad y el AS ($\tau_b = -0,676$, $p < 0,001$), lo cual significa que, conforme se incrementa el nivel de la impulsividad del estudiantado (de leve a severo), el aprendizaje significativo tiende a decrecer (de satisfactorio a inicio), es decir, el aprendizaje significativo podrá experimentar una mejora si se gestiona adecuadamente la impaciencia, la precipitación y las interrupciones, que constituyen indicadores esenciales de la impulsividad.

Al comparar con otros estudios que analizaron la asociación entre ambas variables, se tiene que los hallazgos concuerdan con lo que obtuvo Salazar (2022), quien confirmó que tienen una asociación significativa, negativa y moderada ($r_s = -0,630$, $p < 0,01$). Del mismo modo, coinciden con lo obtenido por Ramirez (2018), quien corroboró que entre ellas existe una asociación significativa, negativa y moderada ($r_s = -0,622$, $p < 0,05$). Por otra parte, son similares a lo obtenido por Ocaña (2017), puesto que sus hallazgos revelan una asociación significativa, negativa y fuerte ($r_s = -0,710$, $p < 0,01$), no obstante, se diferencian en la intensidad de asociación. En cambio, tiene resultados opuestos o contradictorios a lo que obtuvo Buelot y Meléndez (2024), puesto que determinó que no existe asociación significativa ($p = 0,380 > 0,05$). Estas





discrepancias pueden dilucidarse por las disparidades en la población y el contexto de estudio. Dado que dicho autor analizó las variables en niños de cuatro años de educación inicial en la región San Martín de la selva peruana, en cambio esta indagación se realizó en niños de sexto grado de primaria en la región Lima de la costa peruana.

Adicionalmente, los hallazgos tienen un respaldo en las contribuciones teóricas dadas por Ausubel (2002), quien argumenta que el AS necesita atención sostenida, reflexión, organización de la estructura cognitiva y propensión para enlazar conceptos. Por el contrario, las conductas impulsivas tienen como característica reaccionar rápidamente, una capacidad limitada para sostener el curso del pensamiento y carencia de análisis. Esto obstaculiza la incorporación de nuevos conocimientos en las estructuras preexistentes.

Sintetizando, la asociación inversa hallada y los aportes teóricos reafirman que, si las conductas impulsivas aumentan el aprendizaje significativo disminuirá, principalmente las capacidades para conectar conceptos, analizar las informaciones detenidamente y generar aprendizajes relevantes. Por ello, se recalca que resulta transcendental introducir estrategias pedagógicas que impulsen la reflexión, la autorregulación emocional y el autocontrol, principalmente en el estudiantado de educación primaria.

Referente al objetivo específico 3, se determinó la asociación significativa, indirecta y fuerte entre la inquietud motora y el AS ($\tau_\beta = -0,732$, $p < 0,001$). Esto significa que el estudiantado que presenta menor inquietud motora tiende a alcanzar un aprendizaje significativo con un nivel más alto, en tanto que aquellos con mayor inquietud motora tienden a situarse en niveles de aprendizaje significativo más bajos. En consecuencia, existe una asociación inversamente proporcional entre esta dimensión y la segunda variable, es decir, el aprendizaje significativo podrá experimentar una mejora si se gestiona adecuadamente el exceso de movimiento y el habla excesiva, que constituyen indicadores esenciales de la impulsividad.

Estos resultados tienen similitud a lo obtenido por Ocaña (2017), debido a que sus hallazgos comprueban una asociación entre la inquietud motora y el AS ($p < 0,01$). A su vez, coinciden en la dirección, sin embargo, tienen diferencias en la fuerza de asociación, ya que dicho autor encontró una fuerza moderada ($r_s = -0,618$).

Así, los resultados reafirman que si disminuye la inquietud motora aumentará la asimilación efectiva de los aprendizajes. Para ello, se deben diseñar estrategias didácticas dirigidas a quienes poseen alto índice de inquietud motora. Al respecto, es crucial ajustar el ambiente: fomentar un enfoque educativo donde se mezcle reflexión y acción con cierta flexibilidad, incorporar pausas activas, proponer actividades con mayor dinamismo y organización, minimizar exigencias de atención sostenida extensa e ininterrumpida. Así, podría reducirse la inquietud motora que conlleve a elevar los niveles de aprendizaje significativo. Igualmente, se requiere una detección temprana del estudiantado con gran inquietud motora que permita aplicar estrategias como ajustes al currículo o asistencia psicopedagógica que les facilite integrarse y lograr el éxito escolar. Se considera pertinente reconocer ciertas limitaciones del estudio. Así, su nivel



correlacional imposibilita hacer inferencias causales: no es posible sostener que las conductas disruptivas causen un bajo aprendizaje significativo, solamente que se encuentran asociadas, es decir, conforme una se reduce la otra se incrementa y viceversa. Además, no se consideró los posibles efectos de variables mediadoras, como clima escolar, motivación, soporte psicológico, apoyo familiar y estilos pedagógicos, que podrían cambiar la asociación. Adicionalmente, haber delimitado el estudio a una escuela pública de Lima representa otro factor que restringe la generalización de los hallazgos a otros entornos escolares, ya sea en la región donde se circunscribió el estudio o en otras. De ahí que, para estudios futuros sería recomendable: (i) emplear el diseño longitudinal que permitan estudiar cómo evoluciona la asociación a lo largo del tiempo; (ii) llevar a cabo análisis multivariados que consideren posibles variables mediadoras; y (iii) contemplar muestras de mayor tamaño y diversidad para optimizar la capacidad de generalización.

Por otra parte, al aplicar cuestionarios de autopercepción es relevante considerar los posibles sesgos relacionados a las respuestas de los participantes. Entre ellos, el de deseabilidad social, donde se responde proyectando una imagen positiva de uno mismo. A su vez, el de aquiescencia, donde se tiende a coincidir con las afirmaciones sin analizar los contenidos. Dichos sesgos no hacen que los resultados sean inválidos, pero sí restringen su ámbito de interpretación (Podsakoff et al., 2024). Por ello, se sugiere que los estudios futuros sean acompañados de métodos complementarios, como enfoques multimétodo, evaluación por terceros u observación directa, para minimizar el efecto de estos sesgos.

En suma, se considera que el estudio logró su propósito, puesto que aporta evidencias empíricas y fundamento teórico sobre la asociación entre las CD y el AS. Sus hallazgos representan un recurso útil para facilitar el proceso de toma de decisiones en el ámbito pedagógico de la educación primaria, con el propósito de optimizar los aprendizajes del estudiantado. Así, se pone a disposición de la comunidad académica esta línea de investigación para su valoración y para sentar las bases de estudios futuros que superen sus limitaciones y que empleen los siguientes niveles investigativos.

4.2. Conclusiones

En cuanto a la hipótesis general, se determinó que las conductas disruptivas mantienen una asociación altamente significativa, negativa y fuerte con el aprendizaje significativo ($\tau_\beta = -0,762$, $p < 0,001$). Esto evidencia que, conforme se incrementan los índices de déficit de atención, impulsividad e inquietud motora en el estudiantado, decrece su capacidad para asimilar de forma coherente y profunda la nueva información.

Por lo que se refiere a la hipótesis específica 1, se determinó que el déficit de atención mantiene una asociación altamente significativa, negativa y fuerte con el aprendizaje significativo ($\tau_\beta = -0,713$, $p < 0,001$). Esto demuestra que, si se incrementan la desatención, equivocación, irreflexión e inconstancia, decrece la capacidad del estudiantado para relacionar conceptos, integrar saberes ya existentes y generar significados perdurables.

Referente a la hipótesis específica 2, se determinó que la impulsividad tiene una



asociación altamente significativa, negativa y moderada con el aprendizaje significativo ($\tau_\beta = -0,676$, $p < 0,001$). Esto demuestra que, si aumentan los índices de impaciencia, precipitación e interrupciones, disminuye la capacidad del estudiantado para incorporar nueva información, conectarla con sus saberes previos y generar significados profundos.

En cuanto a la hipótesis específica 3, se determinó que la inquietud motora guarda una asociación altamente significativa, negativa y fuerte con el aprendizaje significativo ($\tau_\beta = -0,732$, $p < 0,001$). Esto señala que, si aumenta las conductas motoras y verbales desmesuradas, disminuye la capacidad del estudiantado para asimilar nueva información de forma profunda y relacionada con lo que ya saben.

4.3. Recomendaciones

Tomando en consideración los resultados obtenidos en esta indagación se recomienda al director de la institución estudiada implementar las siguientes acciones:

Se recomienda implementar estrategias de intervención temprana a fin de minimizar el índice de conductas disruptivas y potenciar la atención, el control de impulsos y la autorregulación. Se proponen estrategias como: proporcionar acompañamiento psicopedagógico al estudiantado con un mayor nivel de conductas disruptivas, efectuar pausas activas, definir reglas de convivencia explícitas, incluir rutinas que estimulen la autorregulación e implementar metodologías dinámicas y estructuradas. Adicionalmente, se recomienda brindar capacitación al profesorado en técnicas orientadas a gestionar la conducta y a diseñar entornos de aprendizaje que minimicen las distracciones, faciliten la concentración y fortalezcan el desarrollo de aprendizajes significativos.

Se recomienda aplicar estrategias didácticas dirigidas a que el estudiante logre atender sostenidamente, autorregularse y procesar reflexivamente los nuevos conceptos. Se propone un acompañamiento docente que incentive la participación guiada y monitoree continuamente; aplique métodos de atención plena adecuados para niños, rutinas mentales y ejercicios estructurados que estimulen la capacidad reflexiva; y que use organizadores previos. Además, se recomienda hacer adaptaciones a las clases para fomentar la continuidad, la secuenciación y el vínculo entre conceptos, al mismo tiempo que se proporcione capacitación al profesorado en la gestión de conductas atencionales, garantizando de este modo que se reduzca el déficit de atención que conlleve a que el estudiantado logre un aprendizaje más estable.

Se recomienda implantar métodos de enseñanza que ayuden al estudiantado con alto nivel de conductas impulsivas a potenciar su autocontrol, su concentración prolongada y su habilidad de reflexión. Se plantea incluir actividades de espera activa, estrategias para el control inhibitorio, autorregulación emocional, rutinas cognitivas y la utilización de organizadores previos para que el aprendizaje sea más significativo. Además, se sugiere brindar capacitación al profesorado sobre cómo gestionar la impulsividad y ajustar sus labores pedagógicas para incluir momentos de reflexión, directrices explícitas y pasos de trabajo graduales. Esto permitirá minimizar las conductas impulsivas al obtener los conocimientos, lo que conllevará a conseguir un aprendizaje más

profundo, estable y funcional en el estudiantado.

Se recomienda la implantación de estrategias didácticas específicas para el estudiantado que posee un alto nivel de inquietud motora, incluyendo métodos de enseñanza participativos, actividades dinámicas estructuradas, pausas activas y soporte psicopedagógico dirigido a potenciar la autorregulación y la atención. Además, se recomienda proporcionar capacitación al profesorado sobre cómo gestionar conductas motoras y verbales desmesuradas para disminuir el nivel de inquietud motora que conlleve a aumentar el nivel de aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Acosta, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95.
<https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Arroyo, A. (2020). Metodología de la investigación en las ciencias empresariales (Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Ed.; 1st ed.).
<http://hdl.handle.net/20.500.12918/5402>
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo (1st ed.). <https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-pdf>
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva (Ediciones Paidós, Ed.; 1st ed.). <https://archive.org/details/ausubel-d.-adquisicion-y-retencion-del-conocimiento.-una-perspectiva-cognitiva>
- Buelot, F. C., & Meléndez, T. J. (2024). Déficit de atención y el aprendizaje significativo en los niños de 4 años de la I.E.I N° 288, Rioja, 2021 [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Martín].
<https://repositorio.unsm.edu.pe/item/4778bd18-8146-4928-ae1a-0f21bb3ec562>
- Buitrago, D. A., & Herrera, C. R. (2014). La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/d86f45ee-617b-4238-b555-a6a330fb34f0/content>
- Capa, L. B., García, M. B., Crespo, E., Palmero, D., López, R., Crespo, T., Franco, M. del C., & Fadul, J. S. (2017). Análisis exploratorio de datos con SPSS (Universo Sur, Ed.; 1st ed.). https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2022/03/LBR-72.pdf?utm_source
- Carpio, J. del R., & Castro, R. R. (2022). Comportamientos disruptivos y el aprendizaje en el área de matemática de los estudiantes de quinto grado de educación primaria en la institución educativa “Jorge Basadre Grohmann” del distrito José Luis Bustamante y Rivero Arequipa 2022 [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional San Agustín].
<http://hdl.handle.net/20.500.12773/15036>
- Carrera-Salinas, K. J., Toledo-Rojas, T. D. L. Á., & Mera-Macías, I. R. (2023). Las conductas disruptivas: Retos para el docente ecuatoriano en la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Polo Del Conocimiento*, 8(6), 418–432.
<https://doi.org/10.23857/pc.v8i16>
- Castillo, M. A. (2024). Las conductas disruptivas y aprendizaje en estudiantes en

36

16,
298,
268,
4010,
33

1

una institución educativa de Piura [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/158810>

Céspedes, A. (2007). Niños con pataleta, adolescentes desafiantes. Cómo manejar los trastornos de conducta en los hijos (Unlimited S.A., Ed.; 5a ed.).

<https://www.colegioshaddai.cl/wp/wp-content/uploads/2015/08/Ni%20A4os-con-pataletas.-Adolescentes-desafiantes-Amanda-Cespedes.pdf>

Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A. F., Urdánigo-Cedeño, J. J., & Garcés-Bravo, J. E. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de pandemia. *Domino de Las Ciencias*, 8(1), 1165–1185. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i41.2546>

Contreras, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de La Ciencia*, 6(10), 130–140.

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>

Contreras, S. I., & Juanazo, J. L. (2024). Conductas disruptivas y su repercusión en el aprendizaje en estudiantes de Educación Básica de la Unidad Educativa Aurora Estrada y Ayala [Trabajo de integración curricular, Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/15967>

Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X., & Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67–76.

<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/332/337>

Das, D., & Das, T. (2023). The “P”Value: The Primary Alphabet of Research Revisited. *International Journal of Preventive Medicine*, 14(41).

https://doi.org/10.4103/ijpvm.ijpvm_200_22

De Raadt, A., Warrens, M. J., Bosker, R. J., & Kiers, H. Al. (2021). A Comparison of Reliability Coefficients for Ordinal Rating Scales. *Journal of Classification*, 38, 519–543. <https://doi.org/10.1007/s00357-021-09386-5>

Díaz, J. (2010, August 9). Manual de hiperactividad infantil. Adolescencia Antisocial. <https://adolescenciaantisocial.blogspot.com/2010/08/manual-hiperactividad-infantil-joaquin.html>

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación (Instituto de la Juventud, Ed.; 1st ed.).

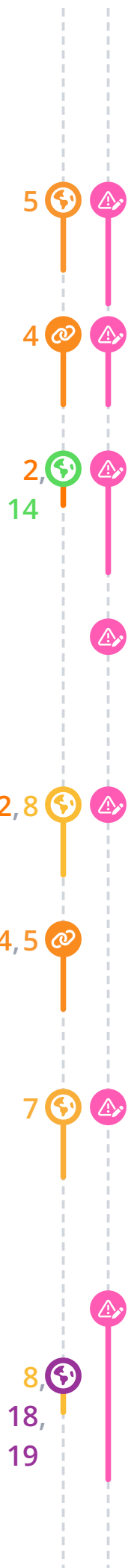
<https://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>

Domínguez, J., & Pino, M. R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 447–457. <https://core.ac.uk/download/pdf/38820733.pdf>

Fariña, F., Vázquez, M. J., & Arce, R. (2011). Comportamiento antisocial y delictivo: Teorías y modelos. In *Delito e intervención social: Una propuesta para la intervención profesional* (pp. 15–54).

<https://www.researchgate.net/publication/275971180>

Fernández, V. H. (2020). Tipos de justificación en la investigación científica. *Espíritu Emprendedor TES*, 4(3), 65–76.



<https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.207>

Fernández-Bringas, T. C., Perez-Martinot, M. R., & Bardales-Mendoza, O. T. (2024). Hacia una mejor comprensión de la validez y confiabilidad en la investigación: apuntes desde el entorno universitario. *Spirat. Revista Académica de Docencia y Gestión Universitaria*, 2(1), 35–46. <https://doi.org/10.20453/spirat.v2i1.5247>

Figueroa, J. M. (2025). *Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en los estudiantes de 6to de primaria en una institución educativa estatal de Pueblo Nuevo, Chíncha* - 2024 [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada San Juan Bautista]. <https://hdl.handle.net/20.500.14308/6470>

Figueroa, K. C., Macas, M. A., & Espinoza, E. E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares en aulas de Machala: Estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 225–232.

<https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778106029.pdf>

Gálvez, J. E. (2021). *Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la Institución educativa N°0352, distrito Alonso de Alvarado - región San Martín*, 2019 [Tesis de Licenciatura, Universidad Alas Peruanas].

<https://hdl.handle.net/20.500.12990/10725>

Gao, Y., Staginnus, M., & Grupo de Trabajo ENIGMA-Comportamiento Antisocial. (2024). Cortical structure and subcortical volumes in conduct disorder: a coordinated analysis of 15 international cohorts from the ENIGMA-Antisocial Behavior Working Group. *The Lancet Psychiatry*, 11(8), 620–632.

<https://doi.org/10.17605/OSF>

Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33–58.

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1399/1597>

Gutiérrez, D. D. P. (2020). *Conductas disruptivas y aprendizaje en el V ciclo de educación primaria de la institución educativa Juan XXIII Chíncha Baja 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/65086/Guti%20rrez_LDDP-SD.pdf?sequence=8

Haro-Lara, A. P., Bonifaz-Díaz, E. F., & Tite-Naranjo, N. I. (2023). Conductas disruptivas y rendimiento académico. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 6(12), 31–41.

<https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0092>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). Metodología de la investigación (Mc Graw Hill, Ed.; 6.a). <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Hernando, I., & Sanz, R. (2017). ¿Crece la conflictividad escolar? Percepciones de estudiantes y profesorado de Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 255–276.

<https://doi.org/10.6018/j/308991>

INEI. (2025). Estadísticas de la criminalidad, seguridad ciudadana y violencia. Una visión desde los registros administrativos.

<https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/seguridad-i-semester->

Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257–268. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536206.pdf>

Janin, B. (2011). El sufrimiento psíquico en los niños. *Psicopatología infantil y constitución subjetiva* (Ediciones Novedades Educativas, Ed.; 1st ed.).

<https://es.scribd.com/document/443321138/Janin-Beatriz-El-sufrimiento-psiquico-en-los-nin-os-Psicopatologi-a-infantil-y-constitucion-subjetiva>

Jurado, P., & Justiniano, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 26–36. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302>

Jurado, P., Lafuente, Á., & Justiniano, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 219–236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>

Latorre, Á., & Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Información Psicológica*, 95, 62–74.

<https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/170/134>

León, J. K., Villamagua, K. J., León, M. I., León, J. K., Ruilova, A., & León, R. P. (2024). Conductas disruptivas y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Saraguro. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 84–100.

<https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2020>

Macías, J. M. (2022). Conductas disruptivas y su repercusión en el proceso educativo de los alumnos de octavo año [Tesis de Maestría, Universidad Estatal del Sur de Manabí]. <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/498>

Manco, M. R. (2019). Conductas disruptivas en el aprendizaje significativo en el nivel primario de la institución educativa [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Tumbes].

<https://repositorio.untumbes.edu.pe/items/2baa5bd5-6620-49ae-9247-7cbcb8b71e85>

Manrique, M. (2024). Las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo en estudiantes del 4° de primaria de una institución educativa de SJL 2023 [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/154729>

Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades En Psicología*, 34(129), 71–89.

<https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>

Ministerio de Educación. (2025). ENLA 2024 Resumen ejecutivo.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Resumen-ejecutivo-ENLA-2024.pdf>

Montgomery, D. C., & Runger, G. C. (2003). Probabilidad y estadística aplicadas a la ingeniería (Limusa Wiley, Ed.; 2nd ed.).

https://www.academia.edu/34899097/Montgomery_y_Runger_Probabilidad_y_Estadistica_Aplicada_a_La_Ingenieria

Mori, J. E. (2022). Conductas disruptivas y aprendizaje autónomo en estudiantes del tercero de secundaria, IE “Martín de la Riva y Herrera”, Lamas - 2022 [Tesis de

11

2,
31

44

10,
33

3, 4,
6,
28

- Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/97397>
- Mosquera, M. M. (2024). Influencia de las conductas disruptivas en el aprendizaje significativo del bachillerato: Una perspectiva docente. Revista de Investigación Multidisciplinaria, Iberoamericana, 4. <https://revistarimi.net/index.php/home/article/view/123/135>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., & Romero, H. E. (2018). Metodología de la investigación. Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis (5th ed.). http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/metodologiainvestigacionnaupas.pdf
- Ocaña, L. R. (2017). Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa Privada Nuestra Señora de La Merced [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/6058>
- Palmer, E. J. (2007). Moral cognition and aggression. In John Wiley & Sons Ltd (Ed.), Aggressive offenders' cognition: Theory, research and practice (pp. 199–214). <https://doi.org/10.1002/9780470746295.ch10>
- Pérez, C. R. (2024). Transformando la educación: innovación y aprendizaje colaborativo. Un enfoque socioconstructivista. Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento Y Praxis, 14(1), 57–79. <https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/22>
- Perkins, D. (2017). Educar para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro? (Ediciones SM, Ed.; 1st ed.). <https://archive.org/details/perkins-d.-educar-para-un-mundo-cambiante-que-necesitan-aprender-realmente-los-a>
- Pichot, P., López-Ibor, J. J., & Valdés, M. (1995). DSM-IV manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (S. A. MASSON, Ed.; 4th ed.). <https://universidadeafit.widen.net/s/cvsjnhwvff/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales>
- Pliego, E. E., Arce, C., & Martínez, L. (2020). Implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento sustentadas en el socioconstructivismo. EDUTECHreview. International Education Technologies Review / Revista Internacional de Tecnologías Educativas, 7(2), 97–111. <https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v7.2579>
- Podsakoff, P. M., Podsakoff, N. P., Williams, L. J., Huang, C., & Yang, J. (2024). Common Method Bias: It's Bad, It's Complex, It's Widespread, and It's Not Easy to Fix. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 11, 17–61. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110721>
- Pueyo, A. A., & Redondo, S. (2007). Predicción de la violencia: Entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de la violencia. Papeles Del Psicólogo, 28(3), 157–173. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1500.pdf>
- Quintanilla, A. (2020). Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en estudiantes de 5to grado de primaria del Colegio Emblemático Melitón Carvajal - Lince, 2020 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53086>
- Rafael, L. A. (2022). Las conductas disruptivas y su influencia en el logro de aprendizajes en niños de una Institución Educativa Inicial, Lima, 2021 [Tesis de

22



25



2



14



5, 6



1, 3



7



13



4



”

Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/103997>

Ramírez, M. S. (2018). El déficit de atención y el aprendizaje significativo de los niños de cuatro años del nivel inicial de la Institución Educativa Particular "Genkids", Pueblo Libre, 2018 [Tesis de Licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12990/7363>

Ramón, J. (2010). Intervención y conductas disruptivas. Conferencias TDAH En Cantabria, "El Mundo Del T.D.A.H." Asociación ACANPADAH. <http://www.acanpadah.org/documents/congresos-conferen/Fundacion.Activa-Intervencion.y.conductas.disruptivas.pdf>

Redondo, S. (2015). Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes. <https://es.scribd.com/document/396199011/Manual-para-el-tratamiento-psicologico-de-los-delincuentes-pdf>

Remolina, N. (2022). Estrategias pedagógicas para la orientación de las conductas disruptivas de los estudiantes de Educación Primaria. Caso: Colegio Institución Educativa "Colegio Andrés Bello" ubicado en la ciudad de Cúcuta del Departamento Norte de Santander, Colombia [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Rural "Gervasio Rubio"]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/377>

Retuerto, J. A. (2022). Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Privada "Ingenieros UNI", distrito de Huaral - Lima, 2019 [Tesis de Licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12990/12875>

Rodríguez, L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva (Ediciones Octaedro, Ed.; 1st ed.). <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1SK24VB9Z-24HKH0S-37L0/AUSUBEL.pdf>

Rodríguez, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>

Ruttledge, R. A., & Petrides, K. V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. School Psychology International, 33(2), 223-239. <https://doi.org/10.1177/0143034311415908>

Saco-Lorenzo, I., Gonzáles-López, I., Martín-Fernández, M. A., & Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. Educación En La Sociedad Del Conocimiento. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/download/28268/28621?inline=1>

Salazar, D. N. F. (2022). Déficit de atención y aprendizaje significativo en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Primaria N° 70610 "Santa Adriana" del distrito Juliaca, provincia San Román, Región Puno, año 2021 [Tesis de Licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12990/11150>

Salvador, I. R. (2018). Conductas disruptivas: descripción, causas y desórdenes asociados. <https://psicologiyamente.com/psicologia/conductas-disruptivas>

Sánchez, T. del R., Bazantes, Z. P., & Ramos, C. N. (2020). Aplicación de estrategias metodológicas para evitar la conducta disruptiva en los estudiantes de la Unidad Educativa "Adolfo María Astudillo." 5(CISE 2020), 792-809.

<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1156>

Sánchez-Solis, Y., Raqui-Ramírez, C. E., Huaroc-Ponce, E. J., & Huaroc-Ponce, N. M. (2024). Importancia de conocer la normalidad de los datos utilizados en los trabajos de investigación por tesis: Supuestos de normalidad. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 404–413. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.554>

Santiago, S. M. (2020). Conducta disruptiva y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N° 3024 "José Antonio Encinas" San Martín de Porres, 2020 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53486>

Servera, M., & Galván, M. R. (2001). Problemas de impulsividad e inatención en el niño. Propuestas para su evaluación. <https://sidinico.usal.es/idocs/F8/FDO7598/impulsividad.pdf>

Supo, J. (2015). *Cómo empezar una tesis* (Bioestadístico EIRL, Ed.; 1st ed.). https://asesoresenturismoperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/107-josc3a9-supo-cc3b3mo-empezar-una-tesis.pdf?utm_source

Supo, J. A. (2025). Niveles de investigación: Una clasificación emergente fundamentada en el análisis de datos para la investigación científica (BIOESTADISTICO, Ed.; 1st ed.).

https://bioestadistico.com/usb/materiales/Niveles_de_Investigacion_2025.pdf?utm_source

Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. In *New Directions for Adult and Continuing Education* (Vol. 2008, Issue 119, pp. 5–15). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/ace.301>

Torales, J., & Barrios, I. (2023). Research design: Classification algorithm and essential features. *Medicina Clínica y Social*, 7(3), 210–235.
<https://doi.org/10.52379/mcs.v7i3.349>

Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B. L., Mejía-Vélez, S., & Bernal-Torres, A. (2022). Empirical Analysis of Cronbach's Alpha Coefficient as a Function of Question Response Options, Sample Size and Outliers. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 63(2), 17–30.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.02>

Triola, M. F. (2018). Estadística (Pearson, Ed.; 12th ed.).
<https://pdfcoffee.com/qdownload/estadistica-12va-ed-2018-mario-f-triola-pdf-free.html>

Uzuriaga, E. V. (2024). Conductas disruptivas y aprendizaje en el área de matemática en estudiantes de una institución educativa de SJL- 2023 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/135489>

Vásquez, E. (2023). Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en estudiantes del V ciclo de Educación Primaria en el distrito de Pátapo, Chiclayo [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/121788>

Vega-Lugo, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B., & Rodríguez-Martínez, J. S. (2019). Teorías del aprendizaje. 14, 51-53.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/4359>

Vera, A. T. (2023). Las conductas disruptivas y su incidencia en el aprendizaje de

estudiantes de Educación General Básica [Tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil].

<http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/6015/1/TM-ULVR-0554.pdf>

Villavicencio, C. E., Armijos, T. R., & Castro, M. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 139–150. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1657>

Vygotski, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (3ra edición). <https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Waslick, B., & Greenhill, L. L. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In J. M. Wiener & M. K. Dulcan (Ed.), *The American Psychiatric Publishing textbook of child and adolescent psychiatry* (3rd ed., pp. 485–507).

<https://psycnet.apa.org/record/2004-00277-026>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Instrumento para medir las conductas disruptivas

Anexo 3. Instrumento para medir el aprendizaje significativo

Anexo 4. Ficha técnica del instrumento sobre conductas disruptivas

Anexo 5. Ficha técnica del instrumento sobre aprendizaje significativo

Anexo 6. Validación de instrumentos por juicio de expertos
Juez 1:



-

Juez 2:

-

-

Juez 3:

-

-

Juez 4:

-

-

Juez 5:

Anexo 7. Cálculo del tamaño de la muestra para una población conocida

Anexo 8. Niveles y rangos de las variables y sus dimensiones