



**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>

Asesora

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

Lima, febrero, 2026



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.



DEDICATORIA

A Ingrid Arias, quien me demostró que la perseverancia supera cualquier obstáculo.

Edgar Dino Mosqueira Cueva

A Edgar Mosqueira, por ayudarme y acompañarme a convertir mi gran anhelo en realidad.

Ingrid Arias Argumedo

RESUMEN

La investigación se propuso determinar la asociación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa de Lima, en 2025. Su enfoque fue cuantitativo, de tipo básico, 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 simple. Para el acopio de datos se destinó un cuestionario para cada variable, cuya validez la dieron cinco jueces expertos. Asimismo, tuvieron una excelente fiabilidad por el estadístico alfa de Cronbach, que fue de 0,970 para el de conductas disruptivas y de 0,963 para el de aprendizaje significativo. Se usó el análisis descriptivo que caracterizó la muestra, y se halló que cuando el nivel de las conductas disruptivas es severo, el aprendizaje significativo es bajo (21,9%); cuando es moderado, el aprendizaje significativo está en nivel medio (23,3%); y cuando es leve, el aprendizaje significativo es alto (28,8%). El inferencial encontró una asociación altamente significativa, negativa y fuerte entre estas variables ($\tau_\beta = -0,762$, $p < 0,01$). Esto validó 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

The research aimed to determine the association between disruptive behaviors and meaningful learning in sixth-grade students at an educational institution in Lima, Peru, in 2025. It employed a quantitative, basic, non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational approach. The population consisted of 89 students; the sample size comprised 73 students, and participants were selected using simple random sampling. A questionnaire was used for data collection for each variable, and its validity was established by five expert judges. Furthermore, the questionnaires demonstrated excellent reliability, as measured by Cronbach's alpha, which was 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 was severe, meaningful learning was low (21,9%); when it was moderate, meaningful learning was at a medium level (23,3%). And when it is mild, meaningful learning is high (28,8%). Inferential analysis found a highly significant, negative, and strong association between these variables ($\tau_\beta = -0,762, p < 0,01$). This validated 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 emphasizes the importance of implementing early intervention strategies to minimize the rate of disruptive behaviors and thus improve levels of meaningful learning.

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

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	16
1.1. Antecedentes	16
1.1.1. Antecedentes internacionales	16
1.1.2. Antecedentes nacionales	17
1.2. Bases teóricas	19
1.3. Conceptualización de conductas disruptivas	20
1.3.1. Teorías explicativas sobre las conductas disruptivas	20
1.3.2. Definición de conductas disruptivas	22
1.3.3. Clasificación de las conductas disruptivas	24
1.3.4. Niveles de las conductas disruptivas	25
1.3.5. Factores desencadenantes de las conductas disruptivas	26
1.3.6. Enfoque educativo y clínico de las conductas disruptivas	28
1.3.7. Dimensiones de las conductas disruptivas	30
1.4. Conceptualización de aprendizaje significativo.....	33
1.4.1. Teoría del aprendizaje significativo	33
1.4.2. Definición de aprendizaje significativo.....	34
1.4.3. Niveles del aprendizaje significativo	35
1.4.4. Dimensiones del aprendizaje significativo.....	35
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	37
2.1. Metodología	37
2.2. Variables	38
2.2.1. Variable conductas disruptivas.....	38
2.2.2. Variable aprendizaje significativo.....	38

2.2.3. Operacionalización de las variables	39
2.3. Participantes	40
2.3.1. Población	40
2.3.2. Muestra, tamaño muestral y muestreo	41
2.3.3. Descripción de las consideraciones éticas	42
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección	44
2.4.1. Técnica	44
2.4.2. Instrumentos	44
2.4.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos	45
2.4.4. Confiabilidad de los instrumentos	46
2.5. Procedimientos	47
CAPÍTULO III: RESULTADOS	50
3.1. Análisis descriptivo	50
3.1.1. Análisis descriptivo por variables	50
3.1.2. Análisis descriptivo por dimensiones	52
3.1.3. Análisis descriptivo de la asociación entre las variables	56
3.2. Análisis inferencial	57
3.2.1. Prueba de la hipótesis general	57
3.2.2. Prueba de la hipótesis específica 1	58
3.2.3. Prueba de la hipótesis específica 2	59
3.2.4. Prueba de la hipótesis específica 3	59
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	61
4.1. Discusión de resultados	61
4.2. Conclusiones	69
4.3. Recomendaciones	70
REFERENCIAS	72
ANEXOS	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable conductas disruptivas	39
Tabla 2. Operacionalización de la variable aprendizaje significativo	40
Tabla 3. Distribución de la población estudiantil de sexto grado por secciones	41
Tabla 4. Dictamen de la validación de los instrumentos por juicio de expertos	46
Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad de conductas disruptivas.....	46
Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad de aprendizaje significativo.....	46
Tabla 7. Distribución de los niveles de conductas disruptivas	50
Tabla 8. Distribución de los niveles del aprendizaje significativo	51
Tabla 9. Niveles de las dimensiones de las conductas disruptivas	52
Tabla 10. Niveles de las dimensiones del aprendizaje significativo	54
Tabla 11. Asociación descriptiva: conductas disruptivas y aprendizaje significativo.....	56
Tabla 12. Asociación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo	57
Tabla 13. Asociación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo	58
Tabla 14. Asociación entre la impulsividad y el aprendizaje significativo	59
Tabla 15. Asociación entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo.....	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de los niveles de conductas disruptivas en los estudiantes	50
Figura 2. Distribución de los niveles del aprendizaje significativo.....	51
Figura 3. Niveles de las dimensiones de las conductas disruptivas	52
Figura 4. Niveles de las dimensiones del aprendizaje significativo	54
Figura 5. Asociación descriptiva: conductas disruptivas y aprendizaje significativo	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia	82
Anexo 2. Instrumento para medir las conductas disruptivas.....	84
Anexo 3. Instrumento para medir el aprendizaje significativo.....	86
Anexo 4. Ficha técnica del instrumento sobre conductas disruptivas	88
Anexo 5. Ficha técnica del instrumento sobre aprendizaje significativo	89
Anexo 6. Validación de instrumentos por juicio de expertos.....	90
Anexo 7. Cálculo del tamaño de la muestra para una población conocida	105
Anexo 8. Niveles y rangos de las variables y sus dimensiones.....	106

INTRODUCCIÓN

En el contexto educacional, se afronta el reto esencial de garantizar un entorno escolar positivo. Esto involucra implementar estrategias adecuadas que propicien la convivencia adecuada del estudiantado y el desarrollo efectivo del proceso educativo, a fin de alcanzar la optimización de la enseñanza y el aprendizaje. Las conductas disruptivas (CD), tales como: distraer a los demás estudiantes cuando están trabajando, plagiar o intercambiar respuestas en las pruebas, hacer juegos o arrojar cosas en el salón, responder al docente desafiadamente, rechazar participar en las actividades o trabajos, utilizar el teléfono móvil en secreto en las clases, generar ruido o alzar la voz para atraer la atención, levantarse de su lugar sin autorización, interrumpir las clases con bromas o comentarios inapropiados y conversar continuamente mientras el profesor da su explicación, surgen cuando el estudiantado interactúa reflejando la conducta que proviene del hogar, así como por 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 sea determinante para el proceso de enseñanza y para lograr un aprendizaje significativo (AS).

Al analizar la problemática en el ámbito internacional, se hallaron distintas indagaciones que manifiestan el estado de la cuestión. Mosquera (2024), en Colombia, detectó conductas disruptivas en una institución educativa, siendo las más frecuentes la inatención y la hiperactividad, y en menor frecuencia, las conductas de oposición y antisociales. Por su parte, Carrera-Salinas *et al.* (2023), en Ecuador, identificaron conductas disruptivas (CD) que obstaculizan la capacidad del profesorado para enseñar eficazmente, tales como la ausencia de colaboración, la grosería, la insolencia, el desacato y actitudes tanto provocativas como agresivas; aspectos que afectan el bienestar del estudiantado, el funcionamiento grupal y el aprendizaje. De manera similar, 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 (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia y personal administrativo), la cual carece de estrategias convenientes para detectarlas y gestionarlas.

Otras investigaciones realizadas en España y Ecuador también examinaron la problemática estudiada. Martínez-Vicente y Valiente-Barroso (2020) detectaron CD en el estudiantado de primaria, evidenciadas por la incapacidad de autocontrol en el ambiente áulico, la búsqueda de atención y la ausencia de motivación escolar. Por 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 mencionadas coinciden en indicar que las diversas CD representan un problema educativo crítico.

En el contexto nacional, destacan diversos estudios recientes que aportan al entendimiento de la realidad problemática. Uzuriaga (2024) encontró comportamientos disruptivos en estudiantes de una escuela de Lima, evidenciados mediante conductas inapropiadas, a menudo retadoras, así como manifestaciones de agresión física o verbal tanto al interior como fuera de las aulas. Esto demuestra falta de control emocional y de consideración por las repercusiones de sus acciones, lo que genera malestar y desdén entre pares, y ocasiona que los padres presenten quejas constantes al personal docente y directivo. En Arequipa, Carpio y Castro (2022) observaron en una escuela primaria la existencia de alumnos con conductas disruptivas, lo que altera su desarrollo. Además, señalaron 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 en el avance de los aprendizajes del estudiantado. Esto incluye la evasión de clases, tardanzas, no ingresar al aula luego del recreo, interrumpir la sesión, plagiar en exámenes, trabajar lentamente, incumplir las actividades planificadas por los profesores y mostrar desinterés académico, así como retirarse, conversar, comer u oír música durante el horario escolar. Rafael (2022) detectó CD en una escuela de Lima, manifestadas mediante el irrespeto a los turnos de participación, gritos, empujones a los compañeros y lanzamiento de materiales de trabajo. Estos comportamientos interrumpen las clases y

distraen a los estudiantes, afectando su aprendizaje, puesto que constituyen factores que dificultan la concentración. Santiago (2020) abordó la cuestión de las CD con el propósito de analizar hasta qué grado están vinculadas al AS en alumnos de una escuela primaria de Lima. La investigación identificó factores como la agresividad, las actitudes antisociales y el déficit de atención que, de ser controlados, constituyen determinantes para optimizar el AS. De las indagaciones nacionales descritas se puede evidenciar que las diversas CD representan un factor negativo y de gran relevancia para obtener un 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 presenta el índice más alto de inseguridad de la capital peruana. Referente a esto, son frecuentes los robos, así como la venta y consumo de estupefacientes y bebidas alcohólicas en las calles (INEI, 2025). Además, el diagnóstico realizado en la escuela al emprender esta indagación, mediante observación directa y entrevistas con el equipo docente y directivo, permitió encontrar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades existentes vinculadas a la temática de estudio.

Al respecto, la escuela evidencia un conjunto de debilidades relacionadas con las CD. Entre ellas, se carece de un psicólogo o especialista, lo cual complica brindar una intervención apropiada al estudiantado que presenta dichos comportamientos y dar una dirección especializada a la escuela de padres. A su vez, existe una carencia de formación específica del profesorado para implementar estrategias que afronten las CD, lo cual limita su efectividad. Además, la escuela carece de medios que permitan promover el desarrollo de actividades colaborativas adecuadas. Asimismo, si bien hay padres que efectúan un acompañamiento apropiado —propiciando un contexto beneficioso para el aprendizaje—, también existen padres sobreprotectores; estos contrastes influyen en la capacidad de corregir las CD. Otra debilidad es la inasistencia a las asambleas, a la escuela de padres y a las citaciones por conductas negativas de los hijos, lo que muestra una insuficiencia de monitoreo y apoyo al proceso educativo. Esto conlleva que las incidencias 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), sirviendo estos registros como condicionante para la matrícula del año siguiente.

Las amenazas y los pronósticos negativos derivados de las debilidades mencionadas señalan que un acompañamiento inapropiado podría contribuir a perennizar estas CD, a la

desmotivación y a la pérdida de interés por el aprendizaje, lo que puede resultar en un desempeño escolar deficiente y permanente. Asimismo, la sobreprotección podría generar estudiantes dependientes y complicar la rectificación de las CD, perjudicando sus capacidades para afrontar retos futuros. Además, la ausencia de los padres podría incrementar las CD y disminuir los niveles de aprendizaje, influyendo de manera adversa en su crecimiento y futuro educacional. Adicionalmente, el contexto sociocultural puede constituir una amenaza relevante para aplicar estrategias que traten las CD, dado que en ciertos entornos no se les otorga la misma importancia que al desempeño escolar, lo cual podría complicar su aprobación y respaldo. A su vez, la percepción de los padres sobre su relevancia podría cambiar, afectando su ejecución y perdurabilidad. Por otra parte, si un docente desea actualizar sus conocimientos y estrategias para afrontar las CD, debe hacerlo con recursos propios, puesto que no existen programas de capacitación planificados 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 reciban capacitación específica para tratar las CD. 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 la institución organiza anualmente sus actividades y objetivos del año siguiente; esta programación es flexible y susceptible de modificación 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, se plantea la implementación de programas de concientización y formación sobre CD 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. En segundo término, se orientarían al profesorado para fortalecer la gestión de las CD. También resulta vital fomentar actividades para tratar los comportamientos disruptivos del estudiantado, ya que esto coadyuvará a neutralizar la sobreprotección de los padres y a preparar a los alumnos para afrontar mejor los retos conforme progresan en su crecimiento. A su vez, adoptar estrategias para afrontar

las CD puede posicionar a la institución educativa como líder en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que favorecen el AS, alineándose 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, lo que genera la percepción de que ello debilita su proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal forma 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 siguiente problema general de investigación:

- ¿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, en 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, en 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, en 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, en 2025?

La justificación de este estudio se sustenta en tres criterios. En lo social, esta investigación se propone contribuir al bienestar del colectivo educativo, en particular del ámbito de estudio. Comprender y enfrentar las CD puede resultar beneficioso para el entorno

escolar, al promover una cultura de cooperación y respeto. Asimismo, cuando se optimiza el AS se robustecen las bases educativas del estudiantado, lo que le permite estar más preparado 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 objetivo de generar ambientes educativos positivos y propicios para el aprendizaje.

La justificación práctica es crucial porque relaciona los resultados de la investigación con la realidad y enfatiza su aplicación en ámbitos concretos, lo que facilita que las decisiones estén basadas en evidencias (Fernández, 2020). Desde lo práctico, este estudio brinda 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 consigan los aprendizajes esperados.

La justificación metodológica en un estudio es fundamental para sustentar la selección de su diseño y enfoque, así como garantizar 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 ayuda 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 el futuro. En tal sentido, los instrumentos de acopio de datos podrían ser ajustados a otros contextos. Por ello, se considera que esta investigación 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.

Asimismo, es preciso indicar que, a pesar de la existencia de investigaciones previas sobre CD y AS, el estudio se justifica debido a que no se ha explorado este vínculo en un contexto socioeconómico vulnerable y de inseguridad como es el distrito de San Juan de

Lurigancho en la provincia de Lima. Este trabajo busca llenar esa brecha contextual aportando evidencia empírica actualizada para recomendar intervenciones educativas locales. Además, busca cubrir vacíos como: el poblacional, pues los estudios previos analizan otros grados y este se enfoca específicamente en estudiantes de sexto grado, y el temporal, dado que los estudios previos se realizaron antes de cambios educativos recientes como la postpandemia y la transformación digital. También, por la necesidad de validación externa, ya que la ciencia no progresa únicamente descubriendo nuevas variables, sino también verificando si los resultados previos son consistentes en distintos contextos. Finalmente, por un valor práctico, puesto que, aunque la asociación ya haya sido reportada, la institución educativa necesita evidencia propia para diseñar intervenciones y tomar decisiones basadas en datos locales.

El objetivo general de esta investigación es el siguiente:

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

CAPÍTULO I:

MARCO CONCEPTUAL

1.1. Antecedentes

1.1.1. 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, encontraron 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), quienes 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 en el entorno educativo y el rendimiento académico. También evidenciaron que generan un ambiente de aprendizaje alterado que perjudica tanto 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 cuenta con estrategias de intervención adecuadas. De

manera complementaria, Macías (2022), también en Ecuador, reportó que las CD impactan de forma notoria en el proceso educativo, generando disputas en el salón de clase y dificultando la enseñanza. Asimismo, resaltó que se requiere implementar 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 contribuyen 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 transmitan su postura y recojan su experiencia en el aula.

1.1.2. 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, sumada a una perspectiva crítica del 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 alertó que no se están implementando estrategias psicopedagógicas mediante equipos multidisciplinarios para atender 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 del 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 sobre la falta de talleres diseñados para reducir las CD en el estudiantado, 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 sobre la falta de atención tanto del personal educativo como de los padres hacia 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 optimizar la gestión de las disrupciones de conducta en el salón de clase y el hogar.

Asimismo, otros estudios nacionales documentan las repercusiones de no realizar intervenciones efectivas ante 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 dirigidos a padres, docentes y niños que traten temas relacionados con estrategias metodológicas para prevenir comportamientos disruptivos.

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 en la implementación de estrategias y programas en contextos vulnerables. Además, no se garantiza que esta asociación se manifieste con la misma intensidad o características en todo contexto educativo. Por ello, es necesario continuar explorando esta interacción en contextos específicos y cómo fortalecer el control de estas conductas para elevar los niveles de aprendizaje significativo.

De ahí que, es relevante enfatizar que, aunque existen antecedentes que han

analizado esta asociación, esto no descarta la pertinencia de seguir investigándola. La investigación científica demanda que se contrasten los hallazgos en distintos entornos, poblaciones y momentos históricos para reforzar la validez y generalización del conocimiento. Al respecto, los estudios previos que se revisaron se desarrollaron en contextos educativos diferentes, por lo que resulta necesario corroborar si esta asociación también se manifiesta en la población analizada. Asimismo, las CD y el AS son fenómenos dinámicos que están sujetos a la influencia de factores contextuales, pedagógicos y sociales que pueden cambiar según los diferentes entornos educativos. Debido a esto, la investigación actual contribuye con evidencia empírica en un entorno específico escasamente investigado, produciendo información valiosa para comprender el fenómeno y para tomar decisiones destinadas a optimizar los procesos de aprendizaje y la convivencia escolar.

1.2. Bases teóricas

Esta indagación tiene como fundamento teórico la teoría socioconstructivista formulada por 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, lo que 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 la transmisión y construcción del conocimiento; (3) la zona de desarrollo próximo, en la que la teoría enfatiza la relevancia de colaborar con individuos más expertos, permitiendo que el alumno logre un grado superior de entendimiento gracias al apoyo de otros; y (4) el aprendizaje situado, en el 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 el aula mediante: (1) el aprendizaje colaborativo, trabajando en equipo, discutiendo e intercambiando ideas a fin de generar conocimientos conjuntamente; (2) el andamiaje, brindando asistencia y orientación al estudiantado para permitirles 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) la 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 a 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.

1.3. Conceptualización de conductas disruptivas

1.3.1. Teorías explicativas sobre las conductas disruptivas

A decir de Fariña *et al.* (2011), las investigaciones demuestran que la razón primordial de la existencia de conductas disruptivas son los factores que provienen del ambiente social y familiar, lo que causa un aislamiento y ensimismamiento en relación con 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 debido a 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. 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 los involucran 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, quien tiene la capacidad de distinguir el bien del mal; 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 propias 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.

1.3.1.2. 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 la objetividad ante el tema esencial del problema. Por el contrario, un individuo inmaduro aspira a conocer todas las situaciones que afronta, lo cual 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.

1.3.1.3. Teorías fundamentadas en el aprendizaje social

A decir de Pueyo y Redondo (2007), esta teoría es esencial para entender por qué un individuo puede mostrar actitudes que son introvertidas y antisociales. La metodología que emplean se basa en la observación y el 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 se necesita 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.

1.3.2. 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 aprendizaje significativo 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 en 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, fomentando un entorno de tensión en el aula y creando relaciones desfavorables de los estudiantes con sus docentes y entre ellos mismos. Históricamente, se los ha considerado como todos aquellos comportamientos catalogados como 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 ellos se encuentran la agresión verbal o física a sus pares, oponerse a la autoridad del profesor, alterarse y 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, así 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 perturban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, generan un entorno adverso y provocan 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 con el 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 para acatar las reglas, baja autoestima, baja capacidad para autocriticarse, vínculos interpersonales adversos, falta de habilidades sociales y comportamientos impulsivos. Estas razones 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).

1.3.3. Clasificación de las conductas disruptivas

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

1. 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.
2. Ruidosas: Derriba mesas o sillas, arroja cosas, rasga papeles, genera ruidos con hojas, aplaude, pateo la silla o la mesa, pateo el suelo y golpea el asiento, entre otros.
3. Verbales: Canta, grita, silba, ríe, tose, llora, llama al maestro para captar su atención y conversa con compañeros.
4. Agresivas: Arroja cosas, destroza la propiedad de terceros, arrebató objetos o el trabajo de otro, golpea con objetos, abofetea, pellizca, empuja y pega.
5. De orientación en las clases: Observa a otros durante un largo periodo de tiempo, muestra objetos a otro, y gira la cabeza o el cuerpo hacia un compañero.

Como plantean Ruttledge y Petrides (2012), existen cinco comportamientos más frecuentes en la expresión del alumnado con conductas disruptivas en el ámbito educacional:

1. Comportamientos agresivos: Se trata de comportamientos orientados, sobre todo, a causar daño físico o verbal a alguien. Por ejemplo, propinarle un golpe a un compañero.

2. Comportamientos físicamente disruptivos: Se distinguen por comportamientos que perturban el ambiente educativo, tales como causar daño al mobiliario, romper materiales o arrojar cosas, perjudicando el proceso habitual de las actividades escolares
3. Comportamientos socialmente disruptivos: Son comportamientos que perturban el funcionamiento del grupo y obstaculizan el desarrollo habitual de la clase, por ejemplo, causar desorden colectivo.
4. Comportamientos desafiantes ante la autoridad: Se distinguen por oponerse a las autoridades, directrices o reglamentos. Por ejemplo, usar palabras ofensivas hacia el maestro.
5. Comportamiento autodisruptivo: 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 u oír música con auriculares, entre otras.

1.3.4. Niveles de las conductas disruptivas

Como plantean Corsi *et al.* (2009), las conductas disruptivas, dependiendo de su severidad, presentan los siguientes niveles:

1. 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.
2. 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.
3. Severa: Comprende comportamientos agresivos que ponen en peligro a otros estudiantes u ocasionan daño físico. Entre estos se identifican: golpear a los demás, sustraer cosas y deteriorar el mobiliario o el material de los compañeros.

1.3.5. Factores desencadenantes de las conductas disruptivas

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

1.3.5.1. Factor personal

Constituye un factor principal para que surjan las CD, dado que frecuentemente se ve impactado de forma adversa por circunstancias psicológicas, tales como la escasa tolerancia a las reglas y la 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 CD. 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, la 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 CD, 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 el 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 en el 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 deben reforzarse o corregirse los aprendizajes tempranos. Además, es importante considerar que existen otros factores que propician que se desarrollen gradualmente dichas conductas, entre ellos: el maltrato, un entorno familiar adverso o problemático, el 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 con 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. Del mismo modo, 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; y (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:

1. Asumir el rol de guiar al estudiantado para apoyarlos en su proceso de aprendizaje de manera entretenida y activa.
2. Entender cada faceta del estudiantado, sus requerimientos, inquietudes e intereses.
3. Generar un clima de motivación en el salón de clases que estimule el interés y la inquisitividad.
4. Cooperar con distintos campos de la educación emocional con la finalidad de potenciar el autoconcepto y el autocontrol.

1.3.6. Enfoque educativo y clínico de las conductas disruptivas

1.3.6.1. Enfoque educativo

Desde una perspectiva educativa, las CD se comprenden como comportamientos que obstruyen los procesos de enseñanza-aprendizaje, impactan la convivencia en la escuela y entorpecen el desarrollo normal de las actividades escolares. Esta perspectiva pone énfasis en el contexto del aula, las interacciones entre compañeros, las estrategias pedagógicas y las condiciones del aula que pueden promover o disminuir estos comportamientos. Estas CD abarcan un abanico de actuaciones como provocar disputas entre compañeros, desobedecer órdenes, interrumpir a menudo las clases, desafío a las reglas y hablar sin permiso (Orellana-Román y Ruiz-Garzón, 2024). En este enfoque, las CD no se consideran únicamente como problemas individuales de cada educando, sino como fenómenos que resultan de múltiples causas bajo la influencia de factores sociales, escolares y familiares. De ahí que, cada intervención educativa generalmente se orienta a fortalecer la convivencia en el entorno escolar, desarrollar habilidades sociales y emocionales, gestionar de manera positiva el aula e implementar estrategias pedagógicas inclusivas (Barraza, 2022).

1.3.6.2. Enfoque clínico

La perspectiva clínica estudia las CD a través de la psicología y la salud mental, tomando en cuenta que algunos comportamientos podrían ser expresiones de trastornos emocionales, conductuales o del neurodesarrollo. En este contexto, las CD son evaluadas como posibles indicadores de alteraciones psicológicas que necesitan diagnóstico, monitoreo e intervención especializada (Martínez, 2024). Esta perspectiva analiza factores como trastornos de conducta, ansiedad, agresividad, impulsividad, regulación emocional, así como otras condiciones clínicas que podrían ayudar a entender el surgimiento de CD. Estudios actuales han identificado una asociación significativa entre las CD y diferentes trastornos emocionales en el estudiantado, lo que evidencia la relevancia de realizar una evaluación integral que tenga en cuenta la salud mental como un factor clave de la conducta escolar (Aznarán, 2025). Además, la perspectiva clínica tiene como objetivo detectar factores de riesgo a nivel personal y familiar que favorecen el surgimiento o persistencia de estas conductas, fomentando intervención terapéutica, apoyo especializado, orientación psicológica cuando la situación lo amerite (Martínez, 2024).

1.3.6.3. Diferencias entre los enfoques educativo y clínico

Pese a que ambas perspectivas analizan el mismo fenómeno, sus maneras de intervenir y objetivos difieren considerablemente. La perspectiva educativa considera que las CD suponen un obstáculo para la convivencia en la escuela y el aprendizaje, enfocándose en mejorar el clima del aula, las reglas de convivencia y los procesos pedagógicos (Orellana-Román y Ruiz-Garzón, 2024). En cambio, la perspectiva clínica sostiene que estas conductas pueden ser síntomas o signos de problemas de conducta, emocionales o psicológicos, lo que pone énfasis en la evaluación diagnóstica y el tratamiento especializado (Martínez, 2024). Mientras que el maestro, desde el enfoque educativo, interviene a través de la gestión del aula y estrategias didácticas, el especialista clínico emplea procedimientos de evaluación psicológica, asesoramiento terapéutico y programas personalizados de intervención. Por lo tanto, el primero se centra en el entorno escolar, mientras que el segundo se ocupa de la salud mental y la función psicológica del educando (Orellana-Román y Ruiz-Garzón, 2024).

1.3.3.6.4. Integración del enfoque educativo y clínico en el análisis de las conductas disruptivas

La tendencia académica contemporánea plantea una perspectiva integral de las CD, entendiendo que dichos comportamientos resultan al interactuar factores escolares, emocionales, familiares y personales. Por consiguiente, no es suficiente analizarlas solamente desde un enfoque educativo o clínico aislado (Gaete-Silva y Gaete, 2021). La integración de ambas perspectivas, posibilita entender que las CD no solo influyen en la convivencia en la escuela y el aprendizaje, sino que además pueden ser el reflejo de problemas psicológicos o emocionales subyacentes. Bajo este enfoque interdisciplinario, familias, orientadores, psicólogos y maestros laboran coordinadamente para determinar factores de riesgo, fomentar habilidades socioemocionales y desarrollar estrategias de intervención que se adapten a lo que cada alumno necesita (Guil et al., 2024). En consecuencia, un análisis conjunto de las perspectivas clínica y educativa facilita un entendimiento más amplio del fenómeno, y aporta a diseñar medidas preventivas y correctivas que fomenten el éxito académico del estudiantado y su bienestar psicológico (Aznarán, 2025).

1.3.7. Dimensiones de las conductas disruptivas

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

1. Déficit de atención: Condición que 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, 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; y 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.
2. Impulsividad: Se enfoca en la imposibilidad de la persona de esperar, ya sea su turno, la intervención de otra persona o 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, e interrumpir e interferir en actividades ajenas. Asimismo, al interactuar socialmente enfrentan problemas para sostener el diálogo, responden precipitadamente u ofrecen comentarios inapropiados.

3. Inquietud motora: 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 el caso de los 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.

La presente tesis asume estas dimensiones en el instrumento de investigación para medir las conductas disruptivas. Por ello, es importante precisar que las dimensiones de inatención, impulsividad e inquietud motora incluidas en el instrumento no se deben interpretar como indicadores diagnósticos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), sino como manifestaciones conductuales observables que se pueden presentar dentro del amplio espectro de las CD en el entorno escolar. Desde la perspectiva educativa, las CD se definen por su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia en el aula, independientemente de las causas que las generan (Orellana-Román y Ruiz-Garzón, 2024). En esta línea, comportamientos como la dificultad para sostener la atención en una actividad, la propensión a interrumpir asiduamente, la incapacidad para esperar su turno o una actividad motora excesiva son conductas que pueden influir negativamente en el desarrollo normal de las actividades escolares. No obstante, la presencia de estos comportamientos no implica necesariamente que exista un trastorno del neurodesarrollo.

La literatura científica actual identifica que estas manifestaciones pueden asociarse a múltiples factores, tales como: deficiencias en la gestión del aula, estrategias pedagógicas

poco estimulantes, escasa motivación educativa, problemas en la familia, dificultades emocionales temporales, rasgos evolutivos propios de la edad, o, en ciertos casos, condiciones clínicas específicas (Martínez, 202). En consecuencia, el uso de dimensiones como la atención, la impulsividad o la inquietud motora responde a un fin descriptivo y educativo, orientado a reconocer comportamientos que interfieren en el aprendizaje y la convivencia escolar. El instrumento utilizado no tiene la capacidad ni la finalidad de determinar diagnósticos clínicos, porque para determinar un trastorno como el TDAH se necesitan procedimientos especializados que contemplen la valoración del funcionamiento del individuo en diferentes entornos, la aplicación de criterios diagnósticos estandarizados, entrevistas clínicas y evaluaciones multidisciplinarias. Ninguno de estos procedimientos está incluido en el presente estudio.

Además, la investigación educativa actual plantea que las CD deben ser analizadas desde un enfoque ecológico e integral, teniendo en cuenta la interacción entre factores individuales y contextuales. Por consiguiente, incluir dimensiones como inatención, impulsividad e inquietud motora no supone una reducción del fenómeno al ámbito clínico, sino el reconocimiento de que estas conductas son expresiones comportamentales que pueden manifestarse en el ámbito escolar y que adquieren relevancia educativa en la medida en que afectan la dinámica del aula y los procesos de aprendizaje (Guil et al., 2024).

Desde esta perspectiva, las dimensiones que se evalúan representan categorías conductuales observables y no categorías diagnósticas. Su incorporación en el instrumento busca describir la frecuencia o intensidad de determinados comportamientos disruptivos dentro del contexto educativo, sin atribuirles una etiología específica ni asumir que todos los estudiantes que los presentan padecen un trastorno del neurodesarrollo. Por tanto, la investigación posee una sólida coherencia conceptual al abordar las CD como un fenómeno eminentemente educativo, mientras que las dimensiones seleccionadas constituyen únicamente formas de manifestación conductual de dicho fenómeno.

En resumen, las CD constituyen un conjunto de comportamientos que obstaculizan el avance normal de las actividades escolares, perturban la convivencia en la escuela y problematizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.4. Conceptualización de aprendizaje significativo

1.4.1. 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 aprender, 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

aprendizaje significativo (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).

1.4.2. 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

Estos son definidos tomando en cuenta el grado en que los estudiantes logran relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos, entenderlos y usarlos en diversos contextos. Así tenemos: (i) bajo, se distingue por una exigua integración entre lo que se conocía previamente y la nueva información, con un predominio del aprendizaje basado en la memoria y una reducida capacidad para entender y usar los contenidos en distintos entornos; (ii) medio, se observa una integración parcial de los nuevos saberes con las estructuras cognitivas que ya existen. Esto permite entender de manera elemental los contenidos y aplicarlos en contextos escolares habituales, aunque presenta algunas dificultades para transferirlos a entornos de mayor complejidad; y (iii) alto, se caracteriza porque los nuevos saberes se integran de manera sólida y significativa con los conocimientos existentes, lo que propicia un entendimiento profundo, el pensamiento crítico y el uso eficaz de lo aprendido en distintos entornos y situaciones problemáticas (Bryce y Blown, 2023).

1.4.4. 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:

1. 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.

2. Aprendizaje de conceptos, lo cual conlleva 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.
3. 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.

En esta sección, se abordó las variables CD y AS, enfatizando en la fundamentación teórica y conceptual. Las CD comprenden comportamientos que alteran el clima escolar y dificultan que los procesos educativos se desarrollen apropiadamente. Por otra parte, el AS implica la integración sustancial de los nuevos conocimientos con aquellos que ya posee el estudiante. El marco teórico desarrollado revela que un entorno de aula favorable y exenta de CD aporta a la consecución de aprendizajes más profundos, perdurables y funcionales. Esto respalda la relevancia de analizar la asociación entre estas dos variables en el ámbito educativo.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Metodología

Esta investigación se alineó con el 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 de 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 fundamentadas 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 caracterizaron 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, lo cual 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 parte del investigador. Asimismo, es 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, la cual puede utilizarse en estudios futuros para posibilitar un análisis más exhaustivo de esta línea de investigación, así como favorecer estudios con aplicaciones prácticas.

2.2. Variables

2.2.1. 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 tres dimensiones y nueve indicadores, con una escala de medición 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 de Likert que incluía cinco opciones, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Según los puntajes mínimo (20) y máximo (100) que podía alcanzar la variable, se dividió el rango del 20 al 100 en tres niveles con sus respectivos intervalos (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.

2.2.2. 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 tres dimensiones y seis indicadores, 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 de Likert que incluía cinco opciones, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Según los puntajes mínimo (20) y máximo (100) que podía alcanzar la variable, se dividió el rango del 20 al 100 en tres niveles con sus respectivos intervalos (Anexo 8). Así, se midió la percepción del estudiantado acerca del AS en su contexto escolar, situándola en los niveles "bajo", "medio" y "alto".

2.2.3. Operacionalización de las variables

Es el proceso que transforma definiciones abstractas en dimensiones e indicadores tangibles y mensurables, lo que supone traducir los conceptos en unidades de medición que se puedan observar y cuantificar. Esto requiere que se identifiquen los componentes de una variable para determinar sus dimensiones e indicadores con base en 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 medición: Ordinal
		Equivocación	3-4	
		Irreflexión	5-6	
		Inconstancia	7-8	
	Impulsividad	Impaciencia	9-10	Valores y niveles: 1 = Leve 2 = Moderado 3 = Severo
		Precipitación	11-12	
	Inquietud motora	Interrupción	13-14	
		Mucho movimiento	15-17	
		Habla excesiva	18-20	

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 medición:
		Equivalencia representacional	24-25	
	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 = Bajo
		Identifica nuevas proposiciones relacionadas	35-40	2 = Medio 3 = Alto

Nota. Los valores y niveles se adaptaron de Bryce y Blown (2023).

2.3. Participantes

2.3.1. Población

Según Ñaupas *et al.* (2018), la población 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. Esta población ascendió a 89 estudiantes.

Se optó por el sexto grado debido a que es una etapa clave en el desarrollo académico y socioemocional del escolar, al estar en la transición al nivel secundario, donde consolida sus habilidades cognitivas que le permite desarrollar aprendizajes más complejos y significativos, pero también puede manifestar con mayor claridad CD asociadas a cambios evolutivos propios de la preadolescencia. Asimismo, constituye el último grado del nivel primario, por lo que resulta pertinente analizar cómo las CD se asocian con el AS antes de afronten mayores exigencias académicas y de adaptación en el siguiente nivel educativo.

Las características sociodemográficas del estudiantado de la población fueron las siguientes:

- Rango de edad: De 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 sostienen 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, la cual, al ser aplicada, resultó en 73 estudiantes de la escuela analizada (Anexo 7). Para seleccionar la muestra se usó el muestreo aleatorio simple. Para ello, se utilizó la lista nominal de matrícula

(sin considerar a los excluidos) y números que se generaron de forma aleatoria en Microsoft Excel.

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 en que se aplicaron los cuestionarios.

Se excluyó al estudiante que (i) no asiste regularmente a clases; (ii) participó en la prueba piloto; (iii) no contó con el consentimiento del padre o apoderado; y (iv) no mostró disposición voluntaria para participar en el estudio.

En este punto es relevante precisar que, si bien la población estuvo conformada por 89 estudiantes, cuyo tamaño podría sugerir un estudio censal, no fue posible garantizar la participación de la totalidad de sus integrantes durante el proceso de acopio de datos debido a las fluctuaciones en la asistencia escolar. La institución educativa está ubicada en un contexto socioeconómico vulnerable que incide en la regularidad de la asistencia de los estudiantes, observándose episodios recurrentes de ausentismo durante el periodo académico. En este escenario, la aplicación de un estudio censal presentaba limitaciones operativas, dado que la presencia simultánea de la totalidad de los estudiantes no podía asegurarse en las fechas programadas para la administración de los instrumentos. Asimismo, la participación estuvo condicionada por aspectos éticos, tales como la obtención del consentimiento informado, que por razones explicadas en la realidad problemática algunos apoderados no firmaron. Por tales motivos, se optó por determinar el tamaño muestral mediante la fórmula para poblaciones finitas de tamaño conocido, obteniéndose una muestra de 73 estudiantes, cifra que representa más del 80% de la población total y garantiza una adecuada representatividad de los participantes. Asimismo, la elección de una muestra estadísticamente representativa permitió minimizar los efectos de las inasistencias y asegurar la viabilidad del estudio, sin afectar la confiabilidad ni la validez de los resultados alcanzados. En consecuencia, la decisión metodológica adoptada respondió tanto a criterios estadísticos como a las condiciones reales del contexto educativo en el que se desarrolló el estudio.

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 a menores de edad, se obtuvo la autorización escrita de sus progenitores o apoderados, informándoles sobre 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 su opción de participar voluntariamente y la posibilidad de abandonar el proceso en cualquier instante.

En la misma línea, se transparentó la utilización de los datos. Al respecto, el estudiantado y los padres fueron informados de que los hallazgos se usarán solo con propósitos académicos y para optimizar el aprendizaje. También se les comunicó que los resultados serán compartidos con los directivos de la escuela preservando el anonimato. Adicionalmente, se indicó que, si algún estudiante, profesor o padre deseara conocer los hallazgos del estudio, se les brindaría la información bajo las mismas condiciones de transparencia.

Asimismo, se cuidó el bienestar del estudiantado. Para ello, se elaboraron meticulosamente los ítems de cada cuestionario a fin de que se ajustaran a su grado de entendimiento y edad. Por esta razón, se utilizaron términos claros, previniendo que causaran malestar o tensión emocional. Además, la encuesta se desarrolló en un contexto que posibilitó al estudiantado expresarse con total libertad, sin distracciones ni presiones. Del mismo modo, se aseguró que la decisión de responder los cuestionarios fuera voluntaria, aclarando que, si decidían abandonar el estudio, esto no afectaría sus calificaciones ni su vínculo con el profesorado o sus pares. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato; las respuestas se trataron confidencialmente y se emplearon solo para el propósito académico de este estudio. A su vez, con el fin de resguardar la privacidad, los cuestionarios no incluyeron datos personales que posibilitaran la identificación de los alumnos.

Finalmente, el estudio fue autorizado y respaldado por los directivos de la escuela, quienes conocieron la finalidad, los ítems y la metodología, garantizando que la investigación cumpliera con la normativa legal y ética vigente para estudios educativos con 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 por 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 a las hipótesis. En este estudio se planificaron, construyeron y aplicaron dos cuestionarios.

Para el cuestionario que evaluó la variable conductas disruptivas, se desarrollaron ítems siguiendo la teoría de Ramón (2010) y usando como referencia el instrumento de Ocaña (2017), el cual fue actualizado y adaptado al entorno sociocultural estudiado. Esto resultó en el diseño de 20 ítems basados en los indicadores de las tres dimensiones de dicha variable: déficit de atención, con 8 ítems; impulsividad, con 6 ítems; e inquietud motora, con 6 ítems. Todos los reactivos se redactaron de manera afirmativa y cada uno fue calificado de acuerdo con 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 presentan en los anexos 2 y 4.

En este punto es preciso enfatizar que las dimensiones no se usaron para identificar un trastorno, sino para registrar conductas observables dentro del ámbito escolar. En investigación educativa, es posible analizar una conducta por sus efectos en el aprendizaje y la convivencia sin que esto suponga atribuirle una causa clínica específica. De la misma forma que una conducta agresiva puede estudiarse sin diagnosticar un trastorno de conducta, la inatención o la inquietud motora pueden analizarse como manifestaciones disruptivas sin diagnosticar TDAH. Así, desde una perspectiva metodológica y teórica, la investigación educativa se centra en la observación y descripción de comportamientos, mientras que la investigación clínica busca la identificación y diagnóstico de trastornos. Por tanto, la

presencia de dimensiones como inatención, impulsividad o inquietud motora dentro de un instrumento para medir conductas disruptivas no implica que se esté evaluando o diagnosticando TDAH, sino que se están registrando conductas observables que pueden afectar la convivencia escolar y el proceso de aprendizaje.

Respecto al cuestionario que evaluó la variable aprendizaje significativo (AS), se desarrollaron ítems siguiendo la teoría de Ausubel (2002) y usando como referencia el cuestionario de Vásquez (2023), los cuales se adaptaron y ajustaron a la problemática planteada. Esto resultó en el diseño de 20 ítems basados en los indicadores de las tres 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 y cada uno fue calificado de acuerdo con una escala de Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Los puntajes obtenidos permitieron situar el aprendizaje significativo en los niveles "bajo", "medio" o "alto". El cuestionario y su ficha técnica se muestran en los anexos 3 y 5.

2.4.3. Validez y confiabilidad 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 realmente lo que afirma medir. Para obtener evidencias de validez de contenido, ambos cuestionarios fueron revisados por cinco jueces expertos en las áreas temáticas del estudio, quienes evaluaron si cada ítem era pertinente y de calidad para medir cada variable. Para ello, se utilizaron fichas de validación que permitieron analizar los ítems a través de la valoración de nueve criterios.

Al respecto, la claridad midió si los cuestionarios empleaban un lenguaje comprensible; la objetividad determinó si los ítems expresaban conductas observables acordes a la base teórica; la actualidad evaluó si los instrumentos eran adecuados al enfoque del estudio; la organización valoró si cada ítem se relacionaba secuencialmente con las preguntas y objetivos; la suficiencia midió si la cantidad y calidad de los reactivos era la adecuada; la intencionalidad evaluó si los ítems eran aptos para medir los aspectos propuestos; la consistencia analizó la concordancia con las bases teóricas; la coherencia midió la relación lógica entre ítems, dimensiones e indicadores; y la metodología verificó si los cuestionarios se ajustaban al aspecto metodológico del estudio.

En el Anexo 6 se presenta la calificación otorgada por cada experto, la cual muestra porcentajes de entre 97 % y 99 % para ambos instrumentos, lo que corrobora una excelente validez de contenido. Estas calificaciones y sugerencias fueron cruciales para optimizar cada ítem hasta que todos los jueces reportaron la aplicabilidad de ambos instrumentos (Tabla 4).

Tabla 4.

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	Lic. Janeth Lourdes Bravo Manrique	Aplicable
5	Dra. Carolina Galdo Pillaca	Aplicable

2.4.4. Confiabilidad de los instrumentos

Tabla 5.

Estadísticos de fiabilidad de conductas disruptivas

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,970	20

Tabla 6.

Estadísticos de fiabilidad de aprendizaje significativo

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,963	20

La confiabilidad hace referencia a la estabilidad de las mediciones; por ello, al aplicar el instrumento reiteradamente siguiendo los mismos procedimientos, deberían lograrse resultados similares (Fernández-Bringas *et al.*, 2024). Esta se evaluó mediante una prueba piloto en la que participaron 10 estudiantes —quienes fueron excluidos de la muestra final— utilizando el estadístico Alfa de Cronbach.

La fiabilidad se evalúa en una fase piloto con el fin de determinar cuán consistente, estable o preciso es un instrumento antes de su uso definitivo. Operativamente, supone

aplicarlo en una muestra pequeña similar a la población objetivo para calcular un coeficiente de fiabilidad. Si este es alto, indica que los ítems tienen una correlación interna apropiada y el instrumento es consistente; si es bajo, señala la necesidad de revisar, cambiar o eliminar ítems.

En este caso, el resultado fue de 0,970 para el instrumento de CD y 0,963 para el de AS (véanse tablas 5 y 6). Según Toro *et al.* (2022), la confiabilidad se considera aceptable si es mayor a 0,7, buena si es mayor a 0,8 y excelente si supera el 0,9. Por tanto, estos valores indican que los instrumentos poseen una excelente consistencia interna, lo que significa que los ítems están fuertemente correlacionados y miden de manera homogénea las variables analizadas, siendo, en consecuencia, aplicables.

2.5. Procedimientos

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

- Delimitación del problema y formulación de objetivos: se identificó y sustentó el problema de investigación y se formularon tanto el objetivo principal como los derivados. Además, se propusieron hipótesis que guiaron el análisis del vínculo entre las variables estudiadas.
- Revisión de la literatura: esto comprendió el examen de investigaciones previas y referencias teóricas actuales, a fin de proporcionar un sustento conceptual de las variables y un respaldo metodológico investigativo.
- Establecimiento de definiciones: se determinó la definición conceptual y operacional de cada variable, identificando las dimensiones con sus respectivos indicadores. Esto posibilitó construir los cuestionarios apropiados para su evaluación.
- Selección de la metodología: en este sentido, el estudio fue de tipo básico, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transeccional, y de nivel descriptivo-correlacional.

- Gestión de permisos y ética: se gestionó la autorización de la dirección de la institución educativa y la aprobación de los maestros-tutores. Asimismo, se garantizó el consentimiento informado de los padres o apoderados mediante un encuentro en el que se dio lectura al documento que indicaba el propósito de la indagación, los procedimientos y la forma de participación de sus hijos. Se les aclaró el carácter voluntario de la colaboración, la opción de negar su participación sin necesidad de explicaciones ni sanciones, y que esta no suponía riesgo alguno para el bienestar mental o físico. Con su aceptación, se desarrolló el estudio bajo los principios éticos de la investigación con personas.
- Definición de participantes: se delimitó la población y se determinó el tamaño muestral. Se seleccionó el muestreo aleatorio estratificado y se precisaron las condiciones de inclusión y exclusión.
- Análisis de validez y fiabilidad: la validez se estableció por medio de juicio de expertos y la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach.
- Aplicación de instrumentos: dado que el diseño fue transeccional, el recojo de datos se efectuó en un solo momento.
- Codificación y tabulación: se diseñó una base de datos en el software Excel, que subsiguientemente fue exportada al programa SPSS para su procesamiento.
- Análisis estadístico: en primer término, se realizó un análisis descriptivo para detallar los niveles de las variables mediante gráficos de barras, frecuencias y porcentajes, así como la asociación entre estas a través de tablas cruzadas. Posteriormente, se efectuó un análisis inferencial para valorar la asociación entre ambas variables de acuerdo con los objetivos formulados. En este análisis se consideró lo siguiente:
 - Para la selección de la prueba de hipótesis, se consideró la escala de medición de cada variable. En este caso, no se utilizó la prueba de normalidad, debido a que no corresponde al tratamiento de variables cualitativas (ordinales o nominales); por ello, se aplicó directamente una prueba no paramétrica (Flores-Ruiz *et al.*, 2017; Triola, 2018). Al respecto, es relevante considerar

que la prueba de normalidad es un método que permite confirmar si los datos de una muestra siguen una distribución normal (Sánchez-Solis *et al.*, 2024), la cual explica el comportamiento de una variable aleatoria continua distribuida simétricamente en torno a su media (Triola, 2018). En contraste, las variables de este estudio son cualitativas ordinales y no cuantitativas continuas.

- 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 cualitativas ordinales (Supo, 2025). Su aplicación no necesita que los datos sigan una distribución específica ni que cumpla los supuestos de normalidad. Además, la Tau de Kendall es robusta en muestras pequeñas y ante la presencia de empates (casos repetidos con el mismo valor), como sucede habitualmente en instrumentos de tipo Likert. Se utilizó su forma b (Tau-b), dado que ambas variables ordinales cuentan con la misma cantidad de niveles (Capa *et al.*, 2017; De Raadt *et al.*, 2021). En este caso, cada variable ordinal tiene tres niveles o categorías.
- Para el contraste de hipótesis, se consideró un nivel de significancia de $\alpha = 0,01$. La regla de decisión establece que la asociación es admitida si $p < 0,01$ y rechazada si $p \geq 0,01$. Este umbral es más estricto que el valor convencional (0,05), lo que otorga mayor confianza en que los resultados no se deben al azar. Algunos autores interpretan un valor de $p < 0,05$ como significativo y un $p < 0,01$ como altamente significativo (Das y Das, 2023). Finalmente, el estudio adoptó la terminología de Supo (2025), que indica que el término "asociar" es el adecuado para expresar la relación entre dos variables cualitativas.
- Elaboración del informe final: se redactó la tesis incorporando los resultados con su respectiva interpretación, la discusión, las conclusiones y las recomendaciones.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En las siguientes líneas, se muestran los hallazgos de la investigación. En primer lugar, 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.

3.1. Análisis descriptivo

3.1.1. Análisis descriptivo por variables

3.1.1.1. Análisis descriptivo de las conductas disruptivas

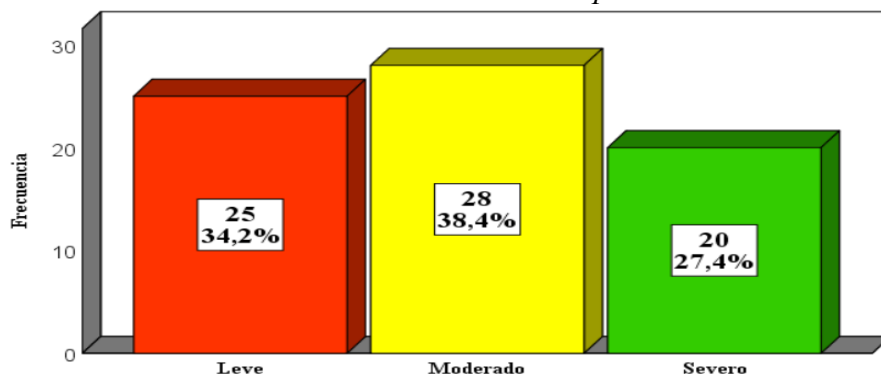
Tabla 7.

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 7 y Figura 1).

3.1.1.2. Análisis descriptivo del aprendizaje significativo

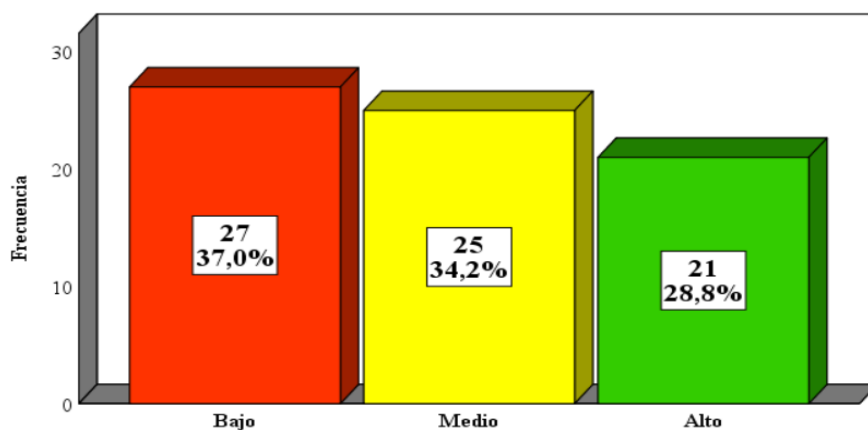
Tabla 8.

Distribución de los niveles del aprendizaje significativo

Nivel	f	%
Bajo	27	37,0%
Medio	25	34,2%
Alto	21	28,8%
Total	73	100,0%

Figura 2.

Distribución de los niveles del aprendizaje significativo



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

3.1.2. Análisis descriptivo por dimensiones

3.1.2.1. Análisis descriptivo de las dimensiones de las conductas disruptivas

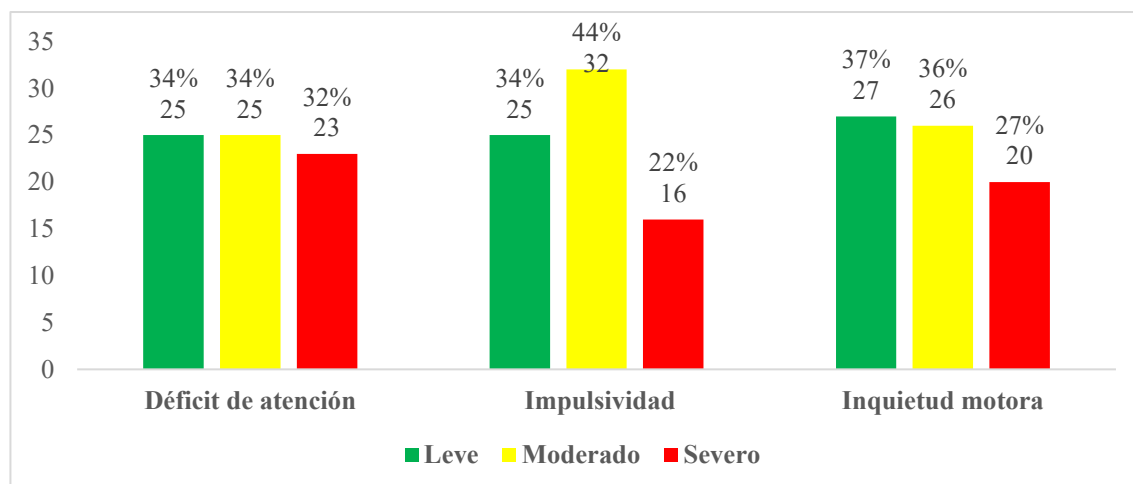
Tabla 9.

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 9 y la Figura 3, referente a la dimensión de 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 sitúe en un nivel severo significa 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 indica 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.

En relación con la dimensión de 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 significa que presentaron una alta impulsividad, que se reflejó en una inclinación notoria a interrumpir, responder precipitadamente y tener incidentes recurrentes de impaciencia. A pesar de 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 de 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 más estable, así como con menos interrupciones por conductas de agitación verbal o física. Un 36% se situó dentro del nivel moderado. Esto muestra 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. 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 significa 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

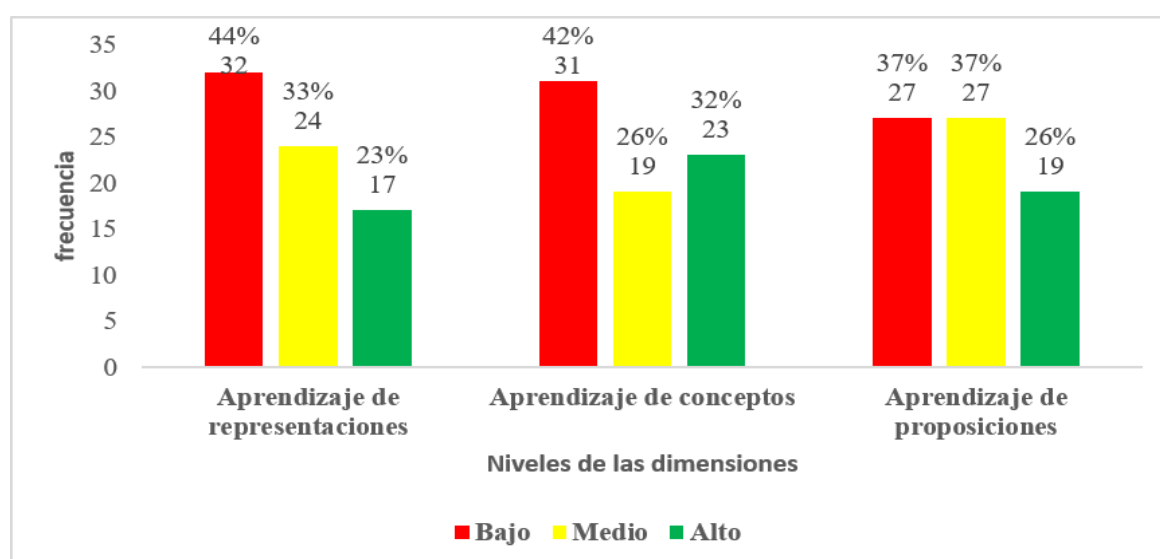
Tabla 10.

Niveles de las dimensiones del aprendizaje significativo

Nivel	Dimensiones					
	Aprendizaje de representaciones		Aprendizaje de conceptos		Aprendizaje de proposiciones	
	f	%	f	%	f	%
Bajo	32	44%	31	42%	27	37%
Medio	24	33%	19	26%	27	37%
Alto	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 10 y la Figura 4, referente al aprendizaje de representaciones, un 44% del estudiantado se ubicó en el nivel bajo, lo que muestra que todavía se encontraba 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, tales como esquemas, símbolos, palabras o dibujos. A su vez, el hecho de que un 33% se haya situado en el nivel medio sugirió que una cantidad significativa se encontraba en vías de elaborar representaciones más complejas, aunque todavía requería apoyo pedagógico que le facilitara avanzar en el entendimiento y la conversión simbólica de las informaciones. Por último, que

en el nivel alto 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 bajo (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 medio sugirió que estaban en una fase intermedia, en la cual 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 permitan 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 alto 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 bajo 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 medio 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 alto evidenció la capacidad para vincular palabras pertinentemente, crear nuevas proposiciones a partir de relaciones anteriores y estructurar la información coherentemente.

3.1.3. Análisis descriptivo de la asociación entre las variables

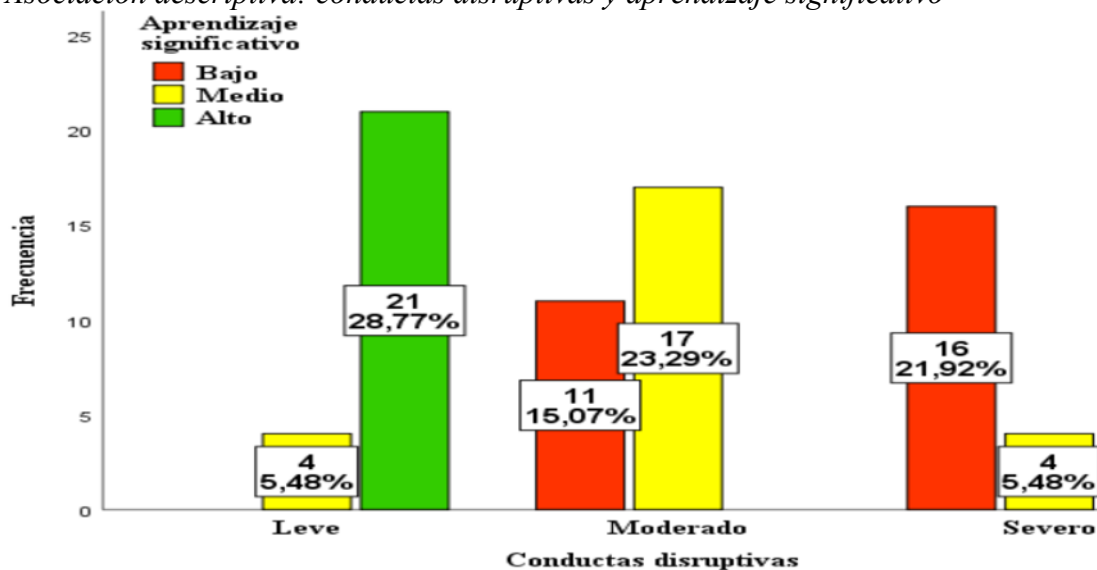
Tabla 11.

Asociación descriptiva: conductas disruptivas y aprendizaje significativo

			Aprendizaje significativo			
			Bajo	Medio	Alto	Total
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 y aprendizaje significativo



Los hallazgos de la tabulación cruzada que recogen la Tabla 11 y la Figura 5 revelaron que la mayoría del estudiantado que tuvo un nivel leve de CD alcanzó un nivel alto en AS (28,8%). Esto sugirió que, si las CD son poco frecuentes, la distribución del AS propende al nivel alto. Cuando las CD fueron moderadas se obtuvo en su mayoría un AS medio (23,3%). Esto revela que, al aumentar las CD, se reduce la proporción del estudiantado con AS satisfactorio. En cuanto a los que tuvieron un nivel severo de CD,

prevalece el AS bajo (21,9%). Por lo 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 alto 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

3.2.1. Prueba de la hipótesis general

- H_i : 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, en 2025.
- H_0 : 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, en 2025.

Tabla 12.

Asociación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo

			Aprendizaje significativo
Tau-b de	Conductas	Coefficiente de correlación	-0,762*
Kendall	disruptivas	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 ($\tau_\beta = -0,762$). 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.

3.2.2. Prueba de la hipótesis específica 1

- H_i : 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, en 2025.
- H_0 : 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, en 2025.

Tabla 13.

Asociación entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo

			Aprendizaje significativo
Tau-b de Kendall	Déficit de atención	Coefficiente 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 ($\tau_\beta = -0,713$, $p < 0,01$). 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.

3.2.3. Prueba de la hipótesis específica 2

- H_i : Existe asociación significativa entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, en 2025.
- H_0 : 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, en 2025.

Tabla 14.

Asociación entre la impulsividad y el aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo	
Tau-b de	Impulsividad	Coefficiente de correlación	-0,676*
Kendall		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 ($\tau_b = -0,676, p < 0,01$). 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.

3.2.4. Prueba de la hipótesis específica 3

- H_i : 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, en 2025

- H_0 : 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, en 2025.

Tabla 15.

Asociación entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo	
Tau-b de Kendall	Inquietud motora	Coefficiente 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 ($\tau_b = -0,732$, $p < 0,01$). 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

4.1.1. Discusión de los resultados descriptivos

Este estudio efectuado en una escuela de Lima ha brindado importantes evidencias empíricas, las cuales permiten profundizar en la comprensión de la asociación entre las conductas disruptivas (CD) y el aprendizaje significativo (AS). En el análisis descriptivo, se encontró que un 38,4% del estudiantado señaló que las conductas disruptivas son moderadas, el 34,2% las considera leves y el 27,4% las considera severas. Lo hallado 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 no llegan 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 observa que los resultados son semejantes a los obtenidos en Lima por 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 reportados en Huaral por 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 CD severas, tales como el déficit de atención constante, la 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 composición del 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 halló que el 37,0% de la muestra señaló que el AS está en el nivel bajo, el 34,2% que está en el nivel medio y el 28,8% que está en el nivel alto. 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 los alcanzados en Huaral por Gálvez (2021), cuyos resultados fueron bajo (44%), alto (34%) y medio (22%), con predominancia del nivel bajo. Igualmente, coinciden con lo hallado en Huaral por Retuerto (2022), cuyos porcentajes fueron malo (53%), regular (26%) y bueno (21%), predominando el nivel malo. Por otro lado, se presentan resultados opuestos o contradictorios a los obtenidos en Lima por Santiago (2020), puesto que sus resultados fueron alto (45,2%), medio (43,8%) y bajo (11%), con predominancia del 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 obtenido en Ica por Figueroa (2025), se determina un patrón más próximo al de esta investigación. Figueroa encontró una prevalencia del nivel medio (56%), seguido del 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, a las

pocas oportunidades para vincular los saberes ya existentes con la nueva información o a una metodología enfocada en memorizar.

Resumiendo, Santiago (2020) muestra un contexto con logros de aprendizaje más altos y Figueroa (2025) muestra un logro moderado, mientras que Gálvez (2021), Retuerto (2022) y esta investigación presentan niveles inferiores. Esto podría vincularse a situaciones familiares que afectan la predisposición para aprender, la motivación del alumno, los recursos de las instituciones y las 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, el fomento de la reflexión y el uso de organizadores previos. Esto podría ayudar al estudiantado a alcanzar mayores niveles en las dimensiones del AS.

4.1.2. Discusión respecto al objetivo general

Referente al objetivo general, se determinó una asociación significativa, indirecta y fuerte entre las CD y el AS ($\tau_\beta = -0,762, p < 0,01$). Esto significa que, a niveles más altos de CD, se presentan niveles más bajos de AS; es decir, el AS podrá experimentar una mejora si se gestionan 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 observa 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 obtenido por 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 obtenido por 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, región Ica; en cambio, esta indagación se realizó en la provincia de Lima, región Lima. Como sostienen 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 minimizan 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 en alumnos con conductas disruptivas, a fin de facilitar un clima más ventajoso para un AS.

4.1.3. Discusión respecto al objetivo específico 1.

Sobre el objetivo específico 1, se comprobó la asociación significativa, indirecta y fuerte entre el déficit de atención y el AS ($\tau_\beta = -0,713$, $p < 0,01$), 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 gestionan 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 enfrenta, en términos proporcionales, más problemas para crear significados perdurables, integrar saberes previos y relacionar conceptos, aspectos esenciales del aprendizaje significativo propuesto por 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 una 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 y para establecer relaciones interpersonales, además de disminuir la autoestima. Esto complica la labor de los docentes, quienes buscan múltiples estrategias que les posibiliten alcanzar un AS.

A este respecto, la asociación inversa hallada constituye una tendencia sólida en estudios empíricos y en 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 anterior 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 podrían reducir los índices de déficit atencional y elevar los niveles de aprendizaje.

4.1.4. Discusión respecto al objetivo específico 2.

A propósito del objetivo específico 2, se determinó la asociación significativa, indirecta y moderada entre la impulsividad y el AS ($\tau_\beta = -0,676, p < 0,01$), 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 gestionan 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 obtenido por Salazar (2022), quien confirmó una asociación significativa, negativa y moderada ($r_s = -0,630, p < 0,01$). Del mismo modo, coinciden con lo obtenido por Ramírez (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, presenta resultados opuestos o contradictorios a lo que obtuvieron Buelot y Meléndez (2024), quienes determinaron 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 dichos autores analizaron las variables en niños de cuatro años de educación inicial en la región San Martín, selva peruana; en cambio, esta indagación se realizó en niños de sexto grado de primaria en la región Lima, costa peruana.

Adicionalmente, los hallazgos tienen un respaldo en las contribuciones teóricas dadas por Ausubel (2002), quien argumenta que el aprendizaje significativo (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 en las capacidades para conectar conceptos, analizar las informaciones detenidamente y generar aprendizajes relevantes. Por ello, se recalca que resulta trascendental introducir estrategias pedagógicas que impulsen la reflexión, la autorregulación emocional y el autocontrol, principalmente en el estudiantado de educación primaria.

4.1.5. Discusión respecto al objetivo específico 3.

Referente al objetivo específico 3, se determinó la asociación significativa, indirecta y fuerte entre la inquietud motora y el AS ($\tau_\beta = -0,732$, $p < 0,01$). 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 con 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 un 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, y minimizar exigencias de atención sostenida extensa e ininterrumpida. Así, podría reducirse la inquietud motora, lo que conllevaría 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.

4.1.6. Limitaciones, sugerencias y logros del estudio.

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 consideraron los posibles efectos de variables mediadoras, como el clima escolar, la motivación, el soporte psicológico, el apoyo familiar y los estilos pedagógicos, que podrían cambiar la asociación. Adicionalmente, haber delimitado el estudio a una escuela pública de Lima representa otro factor que limita 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 un diseño longitudinal que permita 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 con 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

1. En cuanto al objetivo general, se determinó que las conductas disruptivas mantienen una asociación altamente significativa, negativa y fuerte con el aprendizaje significativo ($\tau_\beta = -0,762, p < 0,01$). 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.
2. Por lo que se refiere al objetivo específico 1, se determinó que el déficit de atención mantiene una asociación altamente significativa, negativa y fuerte con el aprendizaje significativo ($\tau_\beta = -0,713, p < 0,01$). Esto demuestra que, si se incrementan la desatención, la equivocación, la irreflexión y la inconstancia, decrece la capacidad del estudiantado para relacionar conceptos, integrar saberes ya existentes y generar significados perdurables.
3. Referente al objetivo específico 2, se determinó que la impulsividad tiene una asociación altamente significativa, negativa y moderada con el aprendizaje significativo ($\tau_\beta = -0,676, p < 0,01$). 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.
4. En cuanto al objetivo específico 3, se determinó que la inquietud motora guarda una asociación altamente significativa, negativa y fuerte con el aprendizaje significativo ($\tau_\beta = -0,732, p < 0,01$). Esto señala que, si aumentan las conductas motoras y verbales desmesuradas, disminuye la capacidad del estudiantado para asimilar nueva información de forma profunda y relacionada con lo que ya sabe.

Como aporte general, la investigación fortalece la coherencia teórica integrando dimensiones que podrían usarse dentro de la identificación de TDAH para registrar conductas observables dentro de un ámbito educativo amplio, superando interpretaciones reduccionistas. Así, se enmarca la conducta disruptiva como expresión multifactorial en el aula.

4.3. Recomendaciones

Considerando los resultados derivados de esta indagación, se recomienda al director de la institución estudiada implementar las siguientes acciones:

1. 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.
2. 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; que 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 y se conlleve a que el estudiantado logre un aprendizaje más estable.
3. 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.

4. 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, lo cual permita aumentar el nivel de aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (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. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/5402>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. <https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-pdf>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós. <https://archive.org/details/ausubel-d.-adquisicion-y-retencion-del-conocimiento.-una-perspectiva-cognitiva>
- Aznarán, A. N. (2025). Disruptive behaviors and emotional disorders in secondary school students. *SCIENDO*, 28(4), 422–433. <https://doi.org/10.17268/sciendo.v28n4.006>
- Barraza, L. A. (2022). Conductas disruptivas en el ámbito educativo. *Ibero Ciencias Revista Científica y Académica Multidisciplinar*, 1(1), 50–81. <https://revistaiberociencias.org/index.php/multidisciplinar/article/view/5/1174>
- Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2023). Ausubel’s meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, 43(5), 4579–4598. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>
- Buelot, F., y Meléndez, T. (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., y Herrera, C. (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., García, M., Crespo, E., Palmero, D., López, R., Crespo, T., Franco, M., y Fadul, J. (2017). *Análisis exploratorio de datos con SPSS*. Universo Sur. https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2022/03/LBR-72.pdf?utm_source
- Carpio, J., y Castro, 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., Toledo-Rojas, T., y Mera-Macías, I. (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. (2024). *Las conductas disruptivas y aprendizaje en estudiantes en 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. <https://www.colegioshaddai.cl/wp/wp-content/uploads/2015/08/Ni%20os-con-pataletas.-Adolescentes-desafiantes-Amanda-Cespedes.pdf>
- Cisneros-Caicedo, A., Guevara-García, A., Urdánigo-Cedeño, J., y Garcés-Bravo, J. (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. (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., y Juanazo, J. (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., y 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., Bosker, R., y Kiers, H. (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, 9 de agosto). *Manual de hiperactividad infantil*. Adolescencia

- Antisocial. <https://adolescenciaantisocial.blogspot.com/2010/08/manual-hiperactividad-infantil-joaquin.html>
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., y 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. <https://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>
- Domínguez, J., y Pino, M. (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., y Arce, R. (2011). Comportamiento antisocial y delictivo: Teorías y modelos. En *Delito e intervención social: Una propuesta para la intervención profesional* (pp. 15–54). <https://www.researchgate.net/publication/275971180>
- Fernández, V. (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., Perez-Martinot, M., y Bardales-Mendoza, O. (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>
- Figuroa, J. (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>
- Figuroa, K., Macas, M., y Espinoza, 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>
- Gaete-Silva, J., y Gaete, A. (2021). Disruptive Behavior in the Postdisciplinary Society. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.740856>
- Gálvez, J. (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., y ENIGMA-Antisocial Behavior Working Group. (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., y 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>
- Guil, R., Holgado-Herrero, M., Gil-Olarte, P., González-Fernández, S., Costalat-Founeau, A. M., y Gómez-Molinero, R. (2024). Disruptive behaviors in the classroom, a question of gender or of inadequate forms of coping? *Current Psychology*, 43(27), 22897–22907. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06190-3>
- Gutiérrez, D. (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%20ez_LDDP-SD.pdf?sequence=8
- Haro-Lara, A., Bonifaz-Díaz, E., y Tite-Naranjo, N. (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., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <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., y 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-2025.pdf>
- Ison, M. (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. <https://es.scribd.com/document/443321138/Janin-Beatriz-El-sufrimiento-psiquico-en-los-nin-os-Psicopatologi-a-infantil-y-constitucio-n-subjetiva>
- Jurado, P., y Justiniano, M. (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., y Justiniano, M. (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., y 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., y 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. (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. (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., y 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>
- Martínez, Y. A. (2024). Conductas disruptivas: Corresponsabilidad de los docentes y causas médicas asociadas a trastornos de conducta. *Gaceta Pedagogía y Educación*, (8), 13–19. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gaceta/article/view/11109>
- 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., y Runger, G. (2003). *Probabilidad y estadística aplicadas a la ingeniería*. Limusa Wiley.

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

- Mori, J. (2022). *Conductas disruptivas y aprendizaje autónomo en estudiantes del tercero de secundaria, IE “Martín de la Riva y Herrera”, Lamas - 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/97397>
- Mosquera, M. (2024). Influencia de las conductas disruptivas en el aprendizaje significativo del bachillerato: Una perspectiva docente. *Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana*, 2(4), 1-13. <https://revistarimi.net/index.php/home/article/view/123/135>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/metodologiainvestigacionnaupas.pdf
- Ocaña, L. (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>
- Orellana-Román, I., y Ruiz-Garzón, F. (2024). Disruptive Behavior in Teachers' Discourse: Types, Causes and Consequences. *Revista Colombiana de Educacion*, (92), 7–27. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>
- Palmer, E. (2007). Moral cognition and aggression. En *Aggressive offenders' cognition: Theory, research and practice* (pp. 199–214). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470746295.ch10>
- Pérez, C. (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). *Educación para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Ediciones SM. <https://archive.org/details/perkins-d.-educar-para-un-mundo-cambiante-que-necesitan-aprender-realmente-los-a>
- Pichot, P., López-Ibor, J., y Valdés, M. (1995). *DSM-IV manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. S. A. MASSON. <https://universidadeafit.widen.net/s/cvsjnhwvff/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales>
- Pliego, E., Arce, C., y Martínez, L. (2020). Implementación de las Tecnologías del

- Aprendizaje y Conocimiento sustentadas en el socioconstructivismo. *Revista Internacional de Tecnologías Educativas*, 7(2), 97–111. <https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v7.2579>
- Podsakoff, P., Podsakoff, N., Williams, L., Huang, C., y 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., y 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. (2022). *Las conductas disruptivas y su influencia en el logro de aprendizajes en niños de una Institución Educativa Inicial, Lima, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/103997>
- Ramírez, M. (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*. 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. (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. <https://cmappublic.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., y Petrides, K. (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., y 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. (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. (2018). *Conductas disruptivas: descripción, causas y desórdenes asociados*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/conductas-disruptivas>
- Sánchez, T., Bazantes, Z., y Ramos, C. (2020). Aplicación de estrategias metodológicas para evitar la conducta disruptiva en los estudiantes de la Unidad Educativa “Adolfo María Astudillo”. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 5, 792–809. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1156>
- Sánchez-Solis, Y., Raqui-Ramírez, C., Huaroc-Ponce, E., y Huaroc-Ponce, N. (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/rtd.v17i2.554>
- Santiago, S. (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., y Galván, M. (2001). *Problemas de impulsividad e inatención en el niño. Propuestas para su evaluación*. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO7598/impulsividad.pdf>

- Supo, J. (2015). *Cómo empezar una tesis*. Bioestadístico. https://asesoresenturismoperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/107-josc3a9-supo-cc3b3mo-empezar-una-tesis.pdf?utm_source
- Supo, J. (2025). *Niveles de investigación: Una clasificación emergente fundamentada en el análisis de datos para la investigación científica*. Bioestadístico. https://bioestadistico.com/usb/materiales/Niveles_de_Investigacion_2025.pdf?utm_source
- Taylor, E. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 5–15. <https://doi.org/10.1002/ace.301>
- Torales, J., y 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., Mejía-Vélez, S., y 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. (2018). *Estadística*. Pearson. <https://pdfcoffee.com/qdownload/estadistica-12va-ed-2018-mario-f-triola-pdf-free.html>
- Uzuriaga, E. (2024). *Conductas disruptivas y aprendizaje en el área de matemática en estudiantes de una institución educativa de SJJL- 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., y Rodríguez-Martínez, J. (2019). Teorías del aprendizaje. *Xikua*, 14, 51–53. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/4359>
- Vera, A. (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., Armijos, T., y Castro, M. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 139–150. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1657>
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

<https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>

Waslick, B., y Greenhill, L. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder. En J. Wiener & M. Dulcan (Eds.), *The American Psychiatric Publishing textbook of child and adolescent psychiatry* (pp. 485–507). American Psychiatric Publishing.
<https://psycnet.apa.org/record/2004-00277-026>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

AUTORES: Edgar Dino Mosqueira Cueva – Ingrid Arias Argumedo											
TÍTULO: Conductas disruptivas y aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025											
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES						METODOLOGÍA		
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable 1:	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles y Rangos	Escala de medición y valores	Tipo de investigación		
¿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?	Determinar la asociación que existe entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima, 2025.	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.	Conductas disruptivas (V1)	Déficit de atención (D1V1)	Desatención	1-2	Leve [8,18] Moderado [19,33] Severo [34,40]	Escala de la variable V1: Ordinal Valores 1= Leve 2=Moderado 3=Severo	Básica		
					Equivocación	3-4			Nivel de la investigación		
					Irreflexión	5-6			Descriptivo correlacional		
					Inconstancia	7-8			Diseño de investigación		
Problema específico 1	Objetivo específico 1	Hipótesis específica 1		Impulsividad (D2V1)	Impaciencia	9-10	Leve [6,14] Moderado [15,25] Severo [26,30]	Niveles y Rangos de V1:	No experimental Transversal		
¿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?	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.	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.			Precipitación	11-12			Método:		
					Interrupción	13-14					
		Inquietud motora (D3V1)		Mucho movimiento	15-17	Leve [6,16] Moderado [17,27] Severo [28,30]	Leve [6,16] Moderado [17,27] Severo [28,30]	Hipotético deductivo			
Habla excesiva	18-20							Población:			
							89 estudiantes				

Problema específico 2	Objetivo específico 2	Hipótesis específica 2	Variable 2:	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles y Rangos	Escala de medición y valores	Muestra
¿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?	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.	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.	Aprendizaje significativo (V2)	Aprendizaje de representaciones (D1V2)	Atributo de significados	21-23	Bajo [5,9] Medio [10,12] Alto [13,25]	Escala de la variable V2: Ordinal Valores: 1=Bajo 2=Medio 3=Alto	73 estudiantes
					Equivalencia representacional	24-25			Unidad de estudio
				Aprendizaje de conceptos (D2V2)	Describe objetos, situaciones	26-28	Bajo [20,48] Medio [49,87] Alto [88,100]		Estudiante de sexto grado de primaria
Aprendizaje de proposiciones (D3V2)	Identifica criterios comunes	29-31			Técnica de recolección				
	¿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?	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.		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.	Aprendizaje de proposiciones (D3V2)	Relación entre palabras	32-34	Bajo [20,48] Medio [49,87] Alto [88,100]	Encuesta
Identifica nuevas proposiciones relacionadas						35-40	Instrumento de recolección		
Cuestionario									

Anexo 2. Instrumento para medir las conductas disruptivas

Instrumento 1: Cuestionario sobre conductas disruptivas

Estimado alumno, el presente cuestionario es para saber cómo se comportan los alumnos en el aula. Tus respuestas nadie las va a saber. Por ello, responde a los enunciados con tranquilidad y sinceramente.

Instrucciones: Marca con un aspa (X) el cuadrado que desees.

Escala				
1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Variable: Conductas disruptivas				Escala				
Dimensiones	Indicadores	N.º	Ítem	1	2	3	4	5
Déficit de atención	Desatención	1	Me distraigo rápido cuando estoy en clase.					
		2	Me paso de una conversación a otra con mucha facilidad.					
	Equivocación	3	Confundo fácilmente los nombres de mis compañeros.					
		4	Me equivoco cuando hago mis tareas.					
	Irreflexión	5	Digo cosas sin pensar que pueden lastimar a otra persona.					
		6	Cuando me preguntan, respondo muy rápido sin pensar bien.					
	Inconstancia	7	Comienzo a hacer mi tarea, pero no consigo terminarla.					
		8	Cuando algo se me hace difícil, dejo lo que estoy haciendo.					
	Impaciencia	9	Pierdo la paciencia y grito cuando no me hacen caso.					
		10	Me molesta cuando las personas se demoran mucho.					
		11	Cuando suena el timbre, salgo rápido del aula.					

Impulsividad	Precipitación	12	Respondo rápido sin esperar a que terminen de preguntar.						
	Interrupción	13	Interrumpo a mis compañeros cuando están hablando.						
		14	Interrumpo la explicación del profesor con cosas que no tienen que ver con el tema.						
Inquietud motora	Mucho movimiento	15	Me paro varias veces mientras estamos en clase.						
		16	No puedo dejar de mover mis pies cuando estoy sentado.						
		17	Me gusta golpear la carpeta con la mano.						
	Habla excesiva	18	Hago muchas preguntas que molestan a mi maestro.						
		19	Cuento varias veces lo que me pasó el día anterior.						
		20	Me es difícil permanecer callado.						

¡Muchas gracias por su participación!

Anexo 3. Instrumento para medir el aprendizaje significativo

Instrumento 2. Cuestionario sobre aprendizaje significativo

Estimado alumno, el presente es para saber el nivel del aprendizaje significativo de los alumnos en el aula. Tus respuestas nadie las va a saber. Por ello, responde a los enunciados con tranquilidad y sinceramente.

Instrucciones: Marca con un aspa (X) el cuadrado que desees.

Escala				
1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Variable: Aprendizaje significativo				Escala				
Dimensiones	Indicadores	N.º	Ítem	1	2	3	4	5
Aprendizaje de representaciones	Atribución de significados	21	Contesto las preguntas sobre saberes previos al iniciar la clase.					
		22	Participo en las actividades para obtener los saberes previos sobre el tema.					
		23	Me gusta compartir mis saberes previos sobre un tema.					
	Equivalencia representacional	24	Aprendo representando con dibujos, símbolos, palabras o esquemas sobre lo que vemos en clase.					
		25	Ayudo a mis compañeros explicando los saberes que aprendí en clase.					
Aprendizaje de conceptos	Describe objetos, situaciones	26	De mis nuevas experiencias logro describir los objetos que se presentan en clase.					
		27	Describo bien las situaciones o ejemplos que vemos en clase					
		28	Entiendo los nuevos conceptos que desarrollamos en clase.					
	Identifica criterios comunes.	29	Hago preguntas para identificar los nuevos conceptos nuevos.					
		30	Participo en clase compartiendo mis ideas y asociando lo que se con los nuevos conceptos.					
		31	Participo en las actividades que generan nuevos saberes, doy mis ideas y respeto lo que opinan mis compañeros.					

Aprendizaje de proposiciones	Relación entre palabras	32	Uso lo que aprendo en clase para hacer mis trabajos, solo o en grupo.					
		33	Respondo claramente las preguntas sobre los conceptos aprendidos en clase.					
		34	Uso los saberes aprendidos en clase en mi vida diaria.					
	Identifica nuevas proposiciones relacionadas	35	Creo que lo aprendo en clase me sirve.					
		36	Puedo explicar a mis compañeros lo que aprendí en clase.					
		37	Uso las ideas nuevas en las actividades prácticas de clase.					
		38	Puedo explicar con mis propias palabras lo que significa una idea que aprendí en					
		39	Entiendo las explicaciones del profesor cuando unen varias ideas para explicar un tema.					
		40	Después de aprender una idea nueva, puedo usarla para explicar situaciones					

¡Muchas gracias por su participación!

Anexo 4. Ficha técnica del instrumento sobre conductas disruptivas

1. Nombre del instrumento

Cuestionario sobre conductas disruptivas.

2. Autores del instrumento

Creado por: Ocaña Rodríguez, Lilian Rosario.

Adaptado por: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo.

3. Objetivo del instrumento

Identificar los niveles conductas disruptivas que se manifiesta dentro del aula en los estudiantes de primaria.

4. Validez

Sometido a juicio de expertos por cinco especialistas, dando como resultado que es aplicable.

5. Confiabilidad

Aplicación del estadístico alfa de Cronbach (0,970).

6. Usuarios

Se recogerá información de estudiantes de sexto grado de primaria.

7. Características

- a. El cuestionario está diseñado con 20 ítems, dividido en tres dimensiones:
DIV1: Déficit de atención. Se formularon 8 ítems (1,2,3,4,5,6,7,8).
D2V1: Impulsividad. Se formularon 6 ítems (9,10,11,12,13,14).
D3V1: Inquietud motora. Se formularon 6 ítems (15,16,17,18,19,20).
- b. El cuestionario se valoró con una escala de Likert:
Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).
- c. Niveles y rangos de las conductas disruptivas:
Leve [20 - 48], Moderado [49 - 87], Severo [88 - 100].

8. Modo de aplicación

- a. Los niños deberán desarrollar el cuestionario en forma individual, seleccionando sus alternativas de respuesta de acuerdo a las indicaciones para el desarrollo del instrumento de evaluación.
- b. Su aplicación tendrá como duración 20 minutos aproximadamente, y los materiales que se emplearán serán: un lápiz y un borrador.

Anexo 5. Ficha técnica del instrumento sobre aprendizaje significativo

1. Nombre del instrumento

Cuestionario sobre aprendizaje significativo

2. Autores del instrumento

Creado por: Vasquez Paisig, Elvira

Adaptado por: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

3. Objetivo del instrumento

Identificar los niveles de aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria.

4. Validez

Sometido a juicio de expertos por cinco especialistas, dando como resultado que es aplicable.

5. Confiabilidad

Aplicación del estadístico alfa de Cronbach (0,963).

6. Usuarios

Se recogerá información de estudiantes de sexto grado de primaria.

7. Características

- a. El cuestionario está diseñado con 20 ítems, dividido en tres dimensiones:
D1V2: Aprendizaje de representaciones. Se formularon 5 ítems (21,22,23,24,25).
D2V2: Aprendizaje de conceptos. Se formularon 6 ítems (26,27,28,29,30,31).
D3V2: Aprendizaje de proposiciones. Se formularon 9 ítems (32,33,34,35,36,37,38,39,40).
- b. El cuestionario se valoró con una escala de Likert:
Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).
- c. Niveles y rangos del aprendizaje significativo:
Bajo [20 - 48], Medio [49 - 87], Alto [88 - 100].

8. Modo de aplicación

- a. Los niños deberán desarrollar el cuestionario en forma individual, seleccionando sus alternativas de respuesta de acuerdo a las indicaciones para el desarrollo del instrumento de evaluación.
- b. Su aplicación tendrá como duración 20 minutos aproximadamente, y los materiales que se emplearán serán: un lápiz y un borrador.

Anexo 6. Validación de instrumentos por juicio de expertos

Juez 1:



Lima, 5 de noviembre de 2025

Señor(a) : **Mg. Juan David Jiménez Soriano**
Asunto : **Validación de instrumentos a través de juicio de experto**
Presente.-

Tenemos el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que somos estudiantes del Programa de Profesionalización docente en Educación Primaria, y actualmente nos encontramos desarrollando la investigación (tesis) titulada “**CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025**”.

Por tal motivo, solicitamos su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de nuestra investigación. Para ello, anexamos a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento
2. Matriz de consistencia
3. Matriz de operacionalización de variables
4. Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
 - o Determinar la asociación que existe entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
- Objetivos específicos:
 - Determinar la asociación que existe entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

Edgar Dino Mosqueira Cueva

Ingrid Arias Argumedo

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Jiménez Soriano Juan David
- 1.2 Grado académico: Maestro en Investigación y Docencia Universitaria, Licenciado en Educación Primaria
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Docente – IE 145 Independencia Americana
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre conductas disruptivas (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					98%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					99%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					100%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					99%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad.					98%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					100%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					99%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					98%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					100%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 99%

Lima, 8 de noviembre de 2025



Mg. Juan David Jiménez Soriano
DNI: 09206842

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Jiménez Soriano Juan David
- 1.2 Grado académico: Maestro en Investigación y Docencia Universitaria, Licenciado en Educación Primaria
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Docente – IE 145 Independencia Americana
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre aprendizaje significativo (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					97%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					97%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					98%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					98%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					100%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					97%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					98%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					97%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					100%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 98%

Lima, 8 de noviembre de 2025



Mg. Juan David Jiménez Soriano
DNI: 09206842

Juez 2:



Lima, 5 de noviembre de 2025

Señor(a) : **Mg. Celmira Cornejo Zaga**
Asunto : **Validación de instrumentos a través de juicio de experto**
Presente.-

Tenemos el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que somos estudiantes del Programa de Profesionalización docente en Educación Primaria, y actualmente nos encontramos desarrollando la investigación (tesis) titulada **“CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025”**.

Por tal motivo, solicitamos su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de nuestra investigación. Para ello, anexamos a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento
2. Matriz de consistencia
3. Matriz de operacionalización de variables
4. Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
 - o Determinar la asociación que existe entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
- Objetivos específicos:
 - Determinar la asociación que existe entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

Edgar Dino Mosqueira Cueva

Ingrid Arias Argumedo

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Cornejo Zaga Celmira
- 1.2 Grado académico: Maestra en Docencia Universitaria y Gestión Educativa – Profesora de Educación Inicial
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Docente – Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre conductas disruptivas (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					99%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					97%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					100%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					97%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					98%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					97%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					99%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					97%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					98%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 98%

Lima, 9 de noviembre de 2025



Mg. Celmira Cornejo Zaga
DNI: 28308342

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Cornejo Zaga Celmira
- 1.2 Grado académico: Maestra en Docencia Universitaria y Gestión Educativa – Profesora de Educación Inicial
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Docente – Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre aprendizaje significativo (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					97%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					97%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					96%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					98%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					97%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					97%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					97%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					97%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					97%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 97%

Lima, 9 de noviembre de 2025



Mg. Celmira Cornejo Zaga
DNI: 28308342

Juez 3:



Lima, 5 de noviembre de 2025

Señor(a) : Mg. Karol Janeth Orellano Marcos
Asunto : Validación de instrumentos a través de juicio de experto
Presente.-

Tenemos el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que somos estudiantes del Programa de Profesionalización docente en Educación Primaria, y actualmente nos encontramos desarrollando la investigación (tesis) titulada **“CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025”**.

Por tal motivo, solicitamos su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de nuestra investigación. Para ello, anexamos a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento
2. Matriz de consistencia
3. Matriz de operacionalización de variables
4. Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
 - o Determinar la asociación que existe entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
- Objetivos específicos:
 - Determinar la asociación que existe entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

Edgar Dino Mosqueira Cueva

Ingrid Arias Argumedo

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Orellano Marcos Karol Janeth
- 1.2 Grado académico: Maestra en Gestión de los Servicios de Salud, Licenciada en Psicología
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Psicología
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Psicóloga – Centro de Salud Mental Comunitario Nuevo Puerto
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre conductas disruptivas (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					97%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					99%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					100%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					100%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					99%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					100%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					98%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					98%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					100%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 99%

Lima, 10 de noviembre de 2025



Mg. Karol Janeth Orellano Marcos
DNI: 42171066

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Orellano Marcos Karol Janeth
- 1.2 Grado académico: Maestra en Gestión de los Servicios de Salud, Licenciada en Psicología
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Psicología
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Psicóloga – Centro de Salud Mental Comunitario Nuevo Puerto
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre aprendizaje significativo (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					97%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					99%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					97%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					98%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					100%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					97%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					98%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					97%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					99%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 98%

Lima, 10 de noviembre de 2025



Mg. Karol Janeth Orellano Marcos
DNI: 42171066

Juez 4:



Lima, 5 de noviembre de 2025

Señor(a) : Lic. Janeth Lourdes Bravo Manrique
Asunto : Validación de instrumentos a través de juicio de experto
Presente.-

Tenemos el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que somos estudiantes del Programa de Profesionalización docente en Educación Primaria, y actualmente nos encontramos desarrollando la investigación (tesis) titulada **“CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025”**.

Por tal motivo, solicitamos su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de nuestra investigación. Para ello, anexamos a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento
2. Matriz de consistencia
3. Matriz de operacionalización de variables
4. Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
 - o Determinar la asociación que existe entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
- Objetivos específicos:
 - Determinar la asociación que existe entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

Edgar Dino Mosqueira Cueva

Ingrid Arias Argumedo

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Bravo Manrique Janeth Lourdes
- 1.2 Grado académico: Licenciada en Educación Primaria
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Monitora Minedu – Ministerio de Educación
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre conductas disruptivas (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					96%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					97%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					98%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					97%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					97%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					97%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					97%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					97%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					97%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 97%

Lima, 10 de noviembre de 2025



Lic. Janeth Lourdes Bravo Manrique
DNI: 40876871

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Bravo Manrique Janeth Lourdes
- 1.2 Grado académico: Licenciada en Educación Primaria
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Monitora Minedu – Ministerio de Educación
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre aprendizaje significativo (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					96%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					97%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					98%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					97%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					97%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					97%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					98%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					97%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					97%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 97%

Lima, 10 de noviembre de 2025



Lic. Janeth Lourdes Bravo Manrique
DNI: 40876871

Juez 5:



Lima, 5 de noviembre de 2025

Señor(a) : Dra. Carolina Galdo Pillaca
Asunto : Validación de instrumentos a través de juicio de experto
Presente.-

Tenemos el honor de saludarlo muy cordialmente para hacer de su conocimiento que somos estudiantes del Programa de Profesionalización docente en Educación Primaria, y actualmente nos encontramos desarrollando la investigación (tesis) titulada **“CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025”**.

Por tal motivo, solicitamos su opinión profesional a fin de validar los instrumentos de nuestra investigación. Para ello, anexamos a la presente los siguientes documentos:

1. Ficha para validación de instrumento
2. Matriz de consistencia
3. Matriz de operacionalización de variables
4. Instrumento de investigación

Estos son los objetivos de nuestra investigación:

- Objetivo general:
 - o Determinar la asociación que existe entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
- Objetivos específicos:
 - Determinar la asociación que existe entre el déficit de atención y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la impulsividad y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.
 - Determinar la asociación que existe entre la inquietud motora y el aprendizaje significativo de las áreas curriculares de los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa de Lima.

Agradecemos por anticipado su atención a la presente, así como su valiosa orientación en este proceso.

Atentamente,

Edgar Dino Mosqueira Cueva

Ingrid Arias Argumedo

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA, 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Galdo Pillaca Carolina
- 1.2 Grado académico: Doctora en Educación, Magister en Problemas de Aprendizaje, Licenciada en Educación Inicial.
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Especialista - Dirección Regional de Educación de Ayacucho
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre conductas disruptivas (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					97%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					97%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					100%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					100%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad.					99%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					99%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					99%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					100%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					100%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 99%

Lima, 12 de noviembre de 2025



Dra. Carolina Galdo Pillaca
DNI: 28295730

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA. 2025

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Galdo Pillaca Carolina
- 1.2 Grado académico: Doctora en Educación, Magister en Problemas de Aprendizaje, Licenciada en Educación Inicial.
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Especialista - Dirección Regional de Educación de Ayacucho
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Cuestionario sobre aprendizaje significativo (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Edgar Dino Mosqueira Cueva e Ingrid Arias Argumedo

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41–60 %	Muy bueno 61–80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					97%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					99%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					100%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					99%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					100%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la variable.					99%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos – científicos de la variable.					98%
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones. Hay relación lógica científica.					100%
9. METODOLOGÍA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					99%

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 99%

Lima, 12 de noviembre de 2025



Dra. Carolina Galdo Pillaca
DNI: 28295730

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

Considerando que:

N: Tamaño de la población.

Z: Parámetro estadístico que depende del Nivel de Confianza prefijado.

Deseamos una seguridad del 95%, o sea $Z_{\alpha} = 1,96$

Nivel de Confianza	Z_{α}
95%	1,96

p: Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito).

En caso de no conocerse se estima en un 50%, o sea $p = 0,5$

q: Probabilidad de que no ocurra un evento estudiado.

$q = 1 - p$, o sea $q = 0,5$

e: Error de estimación máximo aceptado

Deseamos una precisión de 5%, o sea $e = 0,05$

n: Tamaño de muestra buscado

Fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{(N-1) * e^2 + Z_{\alpha}^2 * p * q} \quad \text{Donde:}$$

Parámetro	Valor
N	89
Z_{α}	1,96
p	0,5
q	0,5
e	0,05

$$n = \frac{(89)(1,96)^2(0,5)(0,5)}{(89-1)(0,05)^2 + (1,96)^2(0,5)(0,5)} \quad \text{El tamaño de la muestra será de 73 estudiantes.}$$

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

a. Niveles y rangos de la variable conductas disruptivas

Nivel	Rangos
Leve	[20 - 48]
Moderado	[49 - 87]
Severo	[88 - 100]

b. Niveles y rangos de las dimensiones de la variable conductas disruptivas

Nivel	Rangos		
	Déficit de atención	Impulsividad	Inquietud motora
Leve	[8 - 18]	[6 - 14]	[6 - 16]
Moderado	[19 - 33]	[15 - 25]	[17 - 27]
Severo	[34 - 40]	[26 - 30]	[28 - 30]

c. Niveles y rangos de la variable aprendizaje significativo

Nivel	Rangos
Bajo	[20 - 35]
Medio	[36 - 50]
Alto	[51 - 100]

d. Niveles y rangos de las dimensiones de la variable aprendizaje significativo

Nivel	Rangos		
	Aprendizaje de representaciones	Aprendizaje de conceptos	Aprendizaje de proposiciones
Bajo	[5 - 9]	[6 - 12]	[9 - 13]
Medio	[10 - 12]	[13 - 16]	[14 - 23]
Alto	[13 - 25]	[17 - 30]	[24 - 45]