



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

TESIS:

**TIPOS DE COMPORTAMIENTO Y APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
N° 14917 “MICAELA BASTIDAS”, MÁNCORA – TALARA, AÑO
2017.**

PRESENTADO POR:

PEREZ CAMPAÑA, DORIAN FRANCISCO

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN, EN LA ESPECIALIDAD DE GESTIÓN
EMPRESARIAL**

LIMA - PERÚ

2017

DEDICATORIA

A Dios que siempre está presente en mi vida y es mi guía en cada objetivo que me propongo.

A mis padres Edilberto Modesto Pérez Ramírez y Esmélida Campaña Seminario, y a mis hermanos; por motivarme y creer en mí.

A mi hija Guadalupe Kahory Pérez Solis y esposa Nidia Lisseth Solis Delgado por ser mi mayor impulso en la vida.

AGRADECIMIENTO

A mi alma mater la Universidad Alas Peruanas, Filial Tumbes y a su plana docente; por su gran ejemplo de profesionalismo y por el apoyo que me han brindado para poder surgir como profesional en educación

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, tuvo como problema general: ¿Cuál es la relación que existe entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, año 2017?. Teniendo como objetivo general: Establecer la relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria.

Se realizó una investigación de diseño no experimental transversal, de tipo básica, enfoque cuantitativo, nivel descriptivo correlacional, método hipotético deductivo, la población del estudio estuvo constituida por 36 estudiantes de 5to grado de educación secundaria, la muestra es igual a la población de estudio, habiéndose empleado la técnica de la encuesta y como instrumentos se aplicaron un cuestionario sobre tipos de comportamiento y un cuestionario de aprendizaje significativo, para medir el nivel de percepción de los estudiantes aplicando la escala de Likert.

El tratamiento estadístico se realizó mediante la aplicación de las tablas de distribución de frecuencias, el gráfico de barras y su respectivo análisis e interpretación. Para la validación se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman $r_s = 0,631$, con un $p_valor = 0,000 < 0,05$, nos muestra una relación moderada positiva y estadísticamente significativa, se concluye que existe relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria.

Palabras clave: Tipos de comportamiento, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The present research work had as a general problem: ¿What is the relationship that exists between the types of behavior and the meaningful learning of students of 5th grade secondary education in Educational Institution No. 14917 "Micaela Bastidas", Máncora - Talara, year 2017?. With the general objective: To establish the relationship between the types of behavior and the meaningful learning of the students of 5th grade of secondary education.

A cross-sectional non-experimental design, basic type, quantitative approach, descriptive correlational level, hypothetical deductive method was used, the study population consisted of 36 5th grade secondary school students, the sample is equal to the study population, using the survey technique and as instruments a questionnaire was applied on types of behavior and a questionnaire of significant learning, to measure the level of perception of students using the Likert scale.

The statistical treatment was performed by applying the frequency distribution tables, the bar graph and their respective analysis and interpretation. For the validation, the Spearman correlation coefficient $r_s = 0,631$, with a $p_value = 0,000 < 0,05$, shows a moderate positive and statistically significant relation, we conclude that there is a relationship between behavioral types and significant learning of the students of 5th grade of secondary education.

Key words: Types of behavior, meaningful learning.

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|-------------|
| CARÁTULA | i |
| DEDICATORIA | ii |
| AGRADECIMIENTO | iii |
| RESUMEN | iv |
| ABSTRACT | v |
| ÍNDICE | vi |
| INTRODUCCIÓN | ix |
| | |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO | 11 |
| | |
| 1.1. Descripción de la Realidad Problemática | 11 |
| 1.2. Delimitación de la Investigación | 14 |
| 1.2.1. Delimitación Social | 14 |
| 1.2.2. Delimitación Temporal | 14 |
| 1.2.3. Delimitación Espacial | 14 |
| 1.3. Problemas de Investigación | 15 |
| 1.3.1. Problema Principal | 15 |
| 1.3.2. Problemas Secundarios | 15 |
| 1.4. Objetivos de la Investigación | 15 |
| 1.4.1. Objetivo General | 15 |
| 1.4.2. Objetivos Específicos | 16 |
| 1.5. Hipótesis de la Investigación | 16 |
| 1.5.1. Hipótesis General | 16 |
| 1.5.2. Hipótesis Específicas | 16 |
| 1.5.3. Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores | 18 |
| 1.6. Diseño de la Investigación | 21 |
| 1.6.1. Tipo de Investigación | 21 |
| 1.6.2. Nivel de Investigación | 22 |
| 1.6.3. Método | 22 |
| 1.7. Población y Muestra de la Investigación | 22 |

| | |
|---|-----------|
| 1.7.1. Población | 22 |
| 1.7.2. Muestra | 23 |
| 1.8. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos | 23 |
| 1.8.1. Técnicas | 23 |
| 1.8.2. Instrumentos | 24 |
| 1.9. Justificación e Importancia de la Investigación | 26 |
| 1.9.1. Justificación Teórica | 26 |
| 1.9.2. Justificación Práctica | 27 |
| 1.9.3. Justificación Social | 27 |
| 1.9.4. Justificación Legal | 28 |
| | |
| CAPITULO II: MARCO TEÓRICO | 30 |
| | |
| 2.1. Antecedentes de la Investigación | 30 |
| 2.1.1. Estudios Previos | 30 |
| 2.1.2. Tesis Nacionales | 31 |
| 2.1.3. Tesis Internacionales | 33 |
| 2.2. Bases Teóricas | 35 |
| 2.2.1. Tipos de Comportamiento | 35 |
| 2.2.2. Aprendizaje Significativo | 52 |
| 2.3. Definición de Términos Básicos | 59 |
| | |
| CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | 62 |
| | |
| 3.1. Tablas y Gráficas Estadísticas | 62 |
| 3.2. Prueba de Hipótesis | 71 |
| | |
| CONCLUSIONES | 75 |
| RECOMENDACIONES | 77 |
| FUENTES DE INFORMACIÓN | 79 |

1. Matriz de Consistencia
2. Instrumentos
3. Base de datos de los Instrumentos
4. Fotografías de la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”,
Máncora – Talara

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada “Tipos de comportamiento y aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 Micaela Bastidas, Máncora – Talara, año 2017”, tiene por finalidad proponer estrategias afectivas que redunden en el mejoramiento del comportamiento de los estudiantes de 5to de secundaria; atendiendo las necesidades de los mismos, promoviendo la vivencia de los auténticos valores: el amor, el respeto, la honestidad, la justicia, la equidad, la solidaridad, la paz, responsabilidad; ejes primordiales de la afectividad.

Las diversas estrategias socio afectivas, cognitivas, espirituales pueden contribuir y favorecer a una armónica y saludable convivencia de los agentes educativos y por ende a su progreso integral.

Es importante comprender el proceso educativo con el fin de mejorar los niveles de calidad de aprendizaje; por ello, este es un tema de actualidad donde las conductas que alteran el normal funcionamiento en el aula se han dado desde siempre, además esto hace que se cree una brecha en el proceso de aprendizaje de los alumnos, especialmente en los alumnos que tienen este tipo de conductas.

Los estudiantes con diversos tipos de comportamiento, intentan llamar la atención de cualquiera y no les importa si perjudican a los demás compañeros. Esto hace que a veces se haga imposible tratar con estos alumnos o que por ejemplo un docente pueda llevar su clase a cabo en cuanto más se le dice al alumno, menos caso suele hacer.

Por ello, uno de los temas que preocupa a los docentes es el de la disciplina escolar, ya que resulta de interés particular y de constante actualidad,

pues constituye una de las variables que tiene relación con el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación ha sido estructurada en tres capítulos:

En el primer capítulo PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO, se desarrolla la descripción de la realidad problemática, delimitación de la investigación, problemas de investigación, objetivos de la investigación, hipótesis de la investigación, diseño de la investigación, población y muestra de la investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, y justificación e importancia de la investigación.

En el segundo capítulo MARCO TEÓRICO, abarca los antecedentes de la investigación, bases teóricas, y definición de términos básicos.

En el tercer capítulo ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS, se elabora las tablas y gráficos de los resultados de la aplicación de los instrumentos y la contrastación de las hipótesis planteadas.

Finalmente se presenta las conclusiones, recomendaciones, fuentes de información y anexos de acuerdo a las normas de redacción APA (6ta edición).

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

A nivel internacional, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la convivencia escolar permite mejorar la calidad de los aprendizajes, a pesar de esta evidencia y las políticas que se han desarrollado, subyacen distintas lógicas respecto de por qué es importante preocuparse de la convivencia escolar. Una parte de los esfuerzos por mejorar la convivencia escolar se basa en una racionalidad instrumental que entiende a la convivencia escolar como un medio para lograr buenos aprendizajes (UNESCO, 2016).

La educación del siglo XXI, tiene como reto afrontar el aprendizaje de la convivencia, ya que la formación integral del estudiante, como ser individual y social, no sólo abarca la dotación de conocimientos científicos y tecnológicos, sino también, requiere potenciar, desarrollar habilidades, actitudes y valores que le permitan aprender y convivir de manera constructiva con sus pares.

El aprendizaje implica para el alumno, primero, una necesidad de conocimientos, que tiene lugar en una situación de crisis cognitiva o conflicto cognitivo. Este conflicto es un contraste por la discrepancia entre los conocimientos previos y los nuevos significados, presentados por el docente, quien estimula el proceso de aprendizaje mediante el planteamiento de retos o problemas para su resolución.

La estimulación del docente facilita entonces la motivación del estudiante, quien adquirirá ciertas conductas que darán como resultado la significación de ese conocimiento que se está aprendiendo. Estas conductas son conscientes, ya que implican el reconocimiento de las acciones y la autocrítica; automotivadas, que vienen de la voluntad de resolver el problema y constituyen la motivación intrínseca del alumno; sinérgicas, ya que implican crecimiento, cambio o creación y por último constantes, que involucran un proceso ininterrumpido.

A nivel nacional, se hace necesario que el docente reflexione y desarrolle una pedagogía de la convivencia, orientada a desarrollar en los estudiantes aprendizajes necesarios como: solidaridad, diálogo, cooperación, tolerancia, habilidades sociales, gestión de conflictos interpersonales, que les permitan una mejor interacción entre sus semejantes, disfrutando de una convivencia no exenta de conflictos y problemas y, al mismo tiempo, de unas relaciones interpersonales que contribuyan a generar un clima positivo, en donde la resolución de los problemas favorezca un desarrollo personal y social (Sampém, 2014).

Es decir, en nuestro país se ha desarrollado la necesidad de la búsqueda de reformas en la educación que conlleven a aprendizajes más significativos y duraderos, a partir de considerar la motivación como eje impulsor de las transformaciones en los estudiantes.

Sin embargo, los problemas de comportamiento en los centros escolares, y en especial en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela

Bastidas”, Máncora – Talara, es una realidad que cada vez va apareciendo con más intensidad y que supone un alto nivel de preocupación de la comunidad educativa.

Los estudiantes de 5to grado de educación secundaria, por su edad, por problemas familiares, personal y su poca capacidad de reflexión responden antes que se les termine de preguntar y muchas veces de forma inadecuada por los diversos factores que adolecen, les cuesta esperar su turno (siempre quieren ser los primeros) anulando muchas veces la iniciativa de los demás; siendo irrespetuosos con el derecho ajeno, son desorganizados, tienen dificultad en la resolución de problemas, por ello se muestran nerviosos, intolerantes y agresivos, incumplen en las tareas o la realizan mal e incompletas, con errores frecuentes y poco detallados. No miden las consecuencias de sus actos, exponen al peligro a sus pares (prójimo) y así mismos, toman las pertenencias de sus compañeros sin pedir permiso y muchas veces inconscientemente, todo esto debido a los diversos problemas antes mencionados que los aqueja. Motivo por cual en la actualidad se torna más exigente la toma de conciencia para solucionar los diversos problemas que atañen a los adolescentes, lo cual se hace indispensable que la institución educativa, los padres de familia y la UGEL se involucren en esta tarea educativa y de ésta manera dar solución asertiva para la mejora y desarrollo de nuestra sociedad.

Los diversos tipos de comportamiento que determinados alumnos realizan no tienen significación por sí solo, se trata de un síntoma externalizado que esconde un conjunto de signos que no tienen por qué ser patológicos y que determinan dichas conductas. Su origen puede ser diferente para cada individuo a pesar de que el comportamiento sea en muchas ocasiones el mismo.

Hoy en día, en la institución ya no se hace referencia al reglamento interno como forma de regular el comportamiento exclusivo

de los alumnos, sino que se debe de adoptar el nombre de "manual de convivencia" como forma de establecer normas que contribuyan a la convivencia de todos los que conforman la institución educativa.

Con esta finalidad, el diagnóstico de los factores de riesgo de la problemática conductual en el contexto escolar es una acción imprescindible tanto para la prevención de conductas inadecuadas, como para el tratamiento de las mismas; constituyendo a la vez un apartado de vital importancia en el proceso diagnóstico de dicha problemática.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. DELIMITACIÓN SOCIAL

El grupo social de estudio ha sido abarcado por los estudiantes de 5to grado de educación secundaria, género mixto de la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara.

1.2.2. DELIMITACIÓN TEMPORAL

El presente estudio ha sido comprendido en el período de marzo a noviembre del año 2017.

1.2.3. DELIMITACIÓN ESPACIAL

La investigación se ha desarrollado específicamente en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", ubicado en Calle Micaela Bastidas s/n, distrito de Máncora, provincia de Talara, Región Piura; la dirección del plantel está a cargo de William Carlos Tasayco, la institución pertenece a la UGEL Contralmirante Villar.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.3.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es la relación que existe entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, año 2017?

1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

Problema Específico 1:

¿Cuál es la relación que existe entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara?

Problema específico 2:

¿Cuál es la relación que existe entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara?

Problema específico 3:

¿Cuál es la relación que existe entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara?

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Establecer la relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, año 2017.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo específico 1:

Determinar la relación entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

Objetivo específico 2:

Identificar la relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

Objetivo específico 3:

Demostrar la relación entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

1.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existe relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, año 2017

1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

Hipótesis específica 1:

Existe relación entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

Hipótesis específica 2:

Existe relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

Hipótesis específica 3:

Existe relación entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

1.5.3. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

Tabla 1. Operacionalización de las Variables

| VARIABLE | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | ESCALA DE MEDICIÓN |
|--|--|-------------------------|---|--|---|
| <p><u>Variable Relacional</u> <u>1 (X):</u></p> <p>Tipos de comportamiento</p> | <p>El comportamiento del estudiante no es más que el reflejo de sus emociones, ideas sentimientos y opiniones que se ponen en manifestación a través de las características observables como es la conducta.</p> | Comportamiento pasivo. | <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra inseguridad al expresar sus ideas. - No expresa su malestar o descontento. - Manifiesta falta de autoestima. - Demuestra dificultad al expresar sus sentimientos. - Demuestra falta de decisión. - Permite que vulneren sus derechos. - Manifiesta dificultad para conseguir amistades. - Demuestra temor ante los demás. - Siente menosprecio por sí mismo. - Manifiesta timidez ante sus compañeros. | <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> | <p style="text-align: center;">ORDINAL</p> <p>Valoración: Likert</p> <p>Preguntas negativas para la dimensión comportamiento pasivo y agresivo.</p> <p>Nunca..... 5</p> <p>Casi Nunca..... 4</p> <p>A Veces..... 3</p> <p>Casi Siempre.... 2</p> <p>Siempre..... 1</p> <p>Preguntas positivas para la dimensión comportamiento asertivo.</p> <p>Nunca..... 1</p> <p>Casi Nunca..... 2</p> <p>A Veces..... 3</p> <p>Casi Siempre.... 4</p> <p>Siempre..... 5</p> |
| | | Comportamiento agresivo | <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra agresividad ante sus compañeros. - Impone sus puntos de vista. - Manifiesta desobediencia. - Demuestra falta de control de impulsos y emoción. - Se muestra violento ante sus compañeros. - Manifiesta intolerancia ante sus | <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> | |

| | | | | | |
|---|---|-------------------------|--|--|---|
| | | | compañeros. - Propicia peleas o riñas. - Hostiliza a sus compañeros. - Utiliza la fuerza para conseguir lo que quiere. - Transgrede los derechos de los demás. | 16 17 18 19 20 | Niveles: Óptimo 111 - 150 Regular 71 - 110 Deficiente 30 - 70 |
| | | Comportamiento asertivo | - Reconoce los sentimientos propios y ajenos. - Respeta las opiniones de sus compañeros. - Defiende sus derechos. - Evito situaciones de enfrentamiento. - Mantiene buenas relaciones con sus compañeros. - Reconoce sus derechos. - Demuestra una actitud positiva ante los demás. - Cumple y respeta las normas establecidas por la Institución. - Demuestra seguridad de sí mismo. - Valora las opiniones de sus compañeros. | 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 | |
| <u>Variable Relacional</u> <u>2 (Y):</u> | El aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y | Experiencias previas | - Experiencias - Saberes previos | 1, 2 3, 4 | ORDINAL Valoración: Likert: Nunca..... (1) Pocas veces..... (2) Medianamente... (3) Muchas veces ... (4) |
| | | Nuevos conocimientos | - Nuevas experiencias - Nuevos saberes | 5, 6 7, 8 | |

| | | | | | |
|---------------------------|---|--|---|-----------------|--|
| Aprendizaje significativo | reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. | Relación entre nuevos y antiguos conocimientos | <ul style="list-style-type: none"> - Integración - Nuevo sistema de integración | 9, 10 11, 12 | Siempre..... (5) Niveles: Alto 45 - 60 Medio 29 - 44 Bajo 12 - 28 |
|---------------------------|---|--|---|-----------------|--|

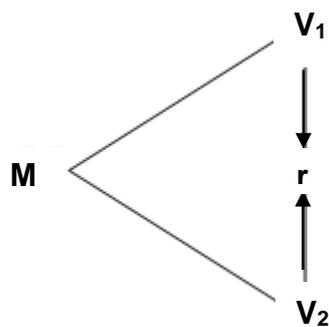
Fuente: Elaboración propia.

1.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación se enmarca dentro del no experimental de corte transversal. Este diseño se realiza sin manipular deliberadamente las variables.

Los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014), manifiestan que “tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación” (p. 121).

Presenta el siguiente esquema:



Donde:

M : Muestra

V₁ : Tipos de comportamiento

V₂ : Aprendizaje significativo

r : Relación entre la V₁ y V₂

1.6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es básica; busca el conocimiento puro por medio de la recolección de datos, de forma que añada datos que profundizan cada vez los conocimientos ya existidos en la realidad, se construye a base de esto un mayor conocimiento en sus hipótesis, teorías y leyes, por eso es importante conocer los antecedentes para poder generar criterios nuevos por medio de la investigación donde se especifique la forma detallada de su estudio sus conclusiones obtenidas se basaran en los hechos.

El enfoque de la investigación es cuantitativo, es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. Debe haber claridad entre los elementos de investigación desde donde se inicia hasta donde termina, el abordaje de los datos es estático, se le asigna significado numérico.

1.6.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de nivel descriptivo correlacional:

Descriptivo: Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Esto con el fin de recolectar toda la información que obtengamos para poder llegar al resultado de la investigación.

Correlacional: Se encargan de identificar la relación entre dos o más conceptos o variables. Los estudios correlacionales tienen en cierta forma un valor un tanto explicativo, con esto puede conocer el comportamiento de otras variables que estén relacionadas.

1.6.3. MÉTODO

El método que se utilizó es el hipotético deductivo, la cual consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos, método y metodología en la investigación científica.

1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1. POBLACIÓN

Carrasco (2009), lo define como “el conjunto de todos los elementos (unidades de análisis) que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla el trabajo de investigación” (p. 236).

La población de estudio estuvo constituida por 36 estudiantes de 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara. Tal como se detalla a continuación:

Tabla 2. *Distribución de la población de estudiantes*

| 5to grado de secundaria | Cantidad | % Población |
|--------------------------------|-----------------|--------------------|
| Sección “A” | 18 | 50,0 |
| Sección “B” | 18 | 50,0 |
| Total | 36 | 100 |

Fuente: I.E. N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, año 2017.

1.7.2. MUESTRA

Hernández citado en Castro (2010), expresa que "si la población es menor a cincuenta (50) individuos, la población es igual a la muestra" (p. 69).

En la investigación la población de estudio no es significativa, motivo por el cual la muestra es igual a la población, es decir 36 estudiantes de 5to grado de educación secundaria.

1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1.8.1. TÉCNICAS

En el presente estudio, se va a utilizar como técnica la encuesta. Para lo cual Johnson y Kuby (2011), sostienen que la encuesta “es un estudio observacional en el cual el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario prediseñado, y no modifica el entorno ni controla el proceso que está en observación” (p. 92).

1.8.2. INSTRUMENTOS

Se ha empleado como instrumento el cuestionario. Para Carrasco (2009), “el cuestionario permite estandarizar y uniformar el proceso de recopilación de datos” (p. 318). Es el instrumento de investigación social más usado cuando se estudia gran número de personas, ya que permite una respuesta directa, mediante la hoja de preguntas que se le entrega a cada uno de ellas.

FICHA TÉCNICA:

Técnica: Encuesta

Instrumento: Cuestionario de tipos de comportamiento.

Autor(es): Collao Palacios, Fernando y Piñán Guerra, Milagro Patricia.

Año: 2016 (UCV, Lima).

Monitoreo: Validez mediante el juicio de expertos de 4 especialistas y la confiabilidad con el método Alfa de Crombach

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación secundaria.

Forma de Administración: Individual

Objetivo: Medir los tipos o estilos de comportamiento a los estudiantes de 5to grado de educación secundaria.

Dimensiones:

Pasivo: Se formularon 10 preguntas (ítem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10).

Agresivo: Se formularon 10 preguntas (ítem 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20).

Asertivo: Se formularon 10 preguntas (ítem 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30).

Valoración: Likert

Preguntas negativas para la dimensión comportamiento pasivo y agresivo.

Nunca..... 5

Casi Nunca..... 4

A Veces..... 3

Casi Siempre.. 2
Siempre..... 1

Preguntas positivas para la dimensión comportamiento asertivo.

Nunca..... 1
Casi Nunca..... 2
A Veces..... 3
Casi Siempre.. 4
Siempre..... 5

Niveles:

Óptimo 111 - 150
Regular 71 - 110
Deficiente 30 - 70

Cuestionario de Aprendizaje Significativo: Dirigido a los estudiantes de 5to grado de educación secundaria, se han formulado 12 ítems de preguntas cerradas, aplicando la escala de Likert.

FICHA TÉCNICA

Técnica: Encuesta

Instrumento: Cuestionario de aprendizaje significativo

Autor: Guisella Cervantes Gómez Foster

Año: 2013 (Lima: Universidad Particular San Martín de Porres).

Tiempo: 5 a 10 minutos.

Validez: Sometido a juicio de expertos por tres especialistas.

Confiabilidad: Alfa de Cronbach = 0,769 (Alta confiabilidad)

Ámbito: Estudiantes de los últimos grados del nivel primaria y el nivel secundaria.

Forma de Administración: Individual

Dimensiones:

Experiencias previas: Se formulan 4 preguntas (Ítems 1, 2, 3, 4)

Nuevos conocimientos: Se formulan 4 preguntas (Ítems 5, 6, 7, 8)

Relación entre nuevos y antiguos conocimientos: Se formulan 4 preguntas (Ítems 9, 10, 11, 12)

Valoración:

- Siempre..... (5)
- Muchas veces..... (4)
- Medianamente..... (3)
- Pocas veces..... (2)
- Nunca..... (1)

Niveles:

- Alto 45 - 60
- Medio 29 - 44
- Bajo 12 - 28

1.9. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

1.9.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Dentro del marco teórico muchos estudios han abordado la relación que existe entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo, el marco conceptual y teórico nos ayuda a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano, estas teorías psicológicas están asociadas al campo pedagógico y situaciones en la educación.

En la presente investigación, se analizan la Teoría de la Personalidad de Albert Bandura y la Teoría del Comportamiento de Iván Pavlov en la variable tipos de comportamiento; en tanto, la Teoría del Aprendizaje Significativo para la variable aprendizaje significativo como principales autores de esta línea de investigación.

1.9.2. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA

La presente investigación se justifica en lo práctico, ya que con la aplicación de dos cuestionarios, primero, nos ha permitido identificar los diversos tipos de comportamiento que manifiestan los estudiantes de 5to grado de educación secundaria, y de acuerdo con las dimensiones que se ha podido establecer: dimensión pasiva, dimensión agresiva y dimensión asertiva. Y segundo, el nivel de percepción de aprendizaje significativo que han alcanzado los alumnos.

Los resultados de la presente investigación han permitido entre otras cosas, encontrar soluciones y recomendaciones de aplicación para el comportamiento de los alumnos a fin de mejorar sus relaciones interpersonales y los aprendizajes de los alumnos.

La finalidad del estudio, es que los docentes puedan utilizar estrategias adecuadas de los tipos de comportamiento para que los estudiantes presenten un adecuado aprendizaje significativo.

1.9.3. JUSTIFICACIÓN SOCIAL

La investigación se justifica en lo social, porque ha beneficiado a todos los agentes educativos, los resultados ayudaron a comprender la situación de los estudiantes con el fin de dar solución a deficiencias en el proceso educativo a través de técnicas didácticas.

De otro lado, el comportamiento de los estudiantes tienen gran influencia en el manejo de las relaciones interpersonales en los grupos, se hace necesario investigar, cómo es el manejo de estos tipos de comportamiento en los estudiantes de 5to grado de educación secundaria, ya que es de gran importancia establecer, cómo incide en la sociedad, la actitud que cada individuo adopta en su entorno.

1.9.4. JUSTIFICACIÓN LEGAL

El presente estudio se basa en los siguientes documentos legales:

Constitución Política del Perú

Capítulo II de los Derechos Sociales y Económicos

Artículo 14º

La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.

Es deber del Estado promover el desarrollo científico y tecnológico del país. La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias.

Ley General de Educación N° 28044

Artículo 9º.- Fines de la educación peruana

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Capítulo I de la Política Pedagógica

Artículo 37º.- Cultura, deporte, arte y recreación

La formación cultural, artística, con énfasis en las creaciones culturales y artísticas en un enfoque intercultural e inclusivo, así como la actividad física, deportiva y recreativa, forman parte del proceso de la educación integral de los estudiantes y se desarrollan en todos los niveles, modalidades, ciclos y grados de la Educación Básica.

Las instituciones educativas deben ser espacios amigables y saludables, abiertos a la comunidad. Aprovechando su infraestructura, fuera del horario de clase, podrán constituirse como centros culturales y deportivos para la comunidad educativa.

Reglamento del Código de los Niños y Adolescentes N° 27337

Artículo 15.- Educación básica.-

El Estado asegura que la educación básica comprenda:

- a) El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño y adolescente hasta su máximo potencial.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. ESTUDIOS PREVIOS

Moreno (2014), en su artículo titulado “Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar”, sustentada en la Universidad Autónoma de Barcelona – España. Tuvo como objetivo comprobar el número de factores de riesgo que intervienen en la aparición de problemas de comportamiento en el contexto escolar de los alumnos del primer ciclo ESO. La metodología es aplicada, cuantitativa, descriptiva, retrospectivo. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes. Se aplicó como instrumentos: test psicométricos, pruebas objetivas, cuestionarios y entrevistas estructuradas. Resultados: Los alumnos no conductuales presentan una medida de 20.28 factores de riesgo por sujeto, y los conductuales presentan el 15.38 factores de riesgo. Por lo tanto el número de riesgo es superior en alumnos conductuales. Se concluye que los problemas que presentan los alumnos pueden ser prevenidos o corregidos mediante el diagnóstico preciso de factores de riesgo.

Rojas (2013), en su artículo titulado “Comportamiento integral y el bullying escolar en estudiantes de secundaria”, sustentada en la Universidad San Martín de Porres - Lima. Tuvo como objetivo comprobar si el comportamiento integral se relaciona con el bullying escolar en estudiantes de secundaria. Ha sido una investigación descriptivo – correlacional; se aplicó una encuesta a nivel de segundo, tercero y, cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Técnica “Villa Los Reyes” del distrito de Ventanilla de la Provincia Constitucional del Callao, la unidad de análisis de estudio, estuvo conformada por 300 alumnos entre varones y mujeres cuyo promedio de edades fluctúa entre 12 a 18 años, esta muestra fue considerada de los 1,500 alumnos de la Institución Educativa Villa Los Reyes, provenientes del Asentamiento Humano del mismo nombre, cuyos habitantes presentan escasos recursos económicos por sus condiciones migratorias, mayormente de la sierra del Perú. Resultados: Se observa que, el 50% de los entrevistados, afirman que siempre se sienten identificados y consideran su segundo hogar a su Institución Educativa, el 30% opina casi siempre y, el 10% de los alumnos entrevistados consideran a veces y nunca que se sienten identificados con su Institución Educativa. Se concluye que existe una relación lineal inversa, (-0.741), por cuanto, las puntuaciones bajas en comportamiento integral V1, se asocian con los valores altos en bullying escolar V2, y mientras que, las puntuaciones altas en comportamiento integral V1, se asocian con los valores bajos en bullying escolar V2.

2.1.2. TESIS NACIONALES

Carbajal y Jaramillo (2015), en su tesis titulada “Conductas agresivas de los alumnos del primer año nivel Secundaria Institución Educativa Técnico Industrial Pedro E. Paulet Huacho, 2015”, sustentada en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión - Huacho. Tuvo como objetivo Identificar los niveles de conducta agresiva de los alumnos del Primer Año del Nivel Secundaria, Institución Educativa Técnico Industrial Pedro E. Paulet, Huacho 2015. El estudio ha sido de

tipo básica, diseño no experimental, nivel descriptivo de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 200 alumnos entre varones y mujeres, de los cuales 121 son varones y 79 son mujeres del Primer Año de Secundaria. Se aplicó como instrumento el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry. Resultados: La mayoría de los encuestados, 44 varones presentan un nivel de agresividad medio y 28 mujeres presentan un nivel de agresividad bajo. Conclusiones: La mayoría de los adolescentes indican que presentan un nivel de agresividad media.

Condori y Calsin (2014), en su tesis titulada “Relación de la conducta asertiva y el rendimiento académico en el área de matemáticas con estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Carlos Fermín Fitzcarrald”, sustentada en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Tuvo como objetivo establecer y describir las relaciones significativas entre la conducta asertiva y el aprendizaje de las matemáticas y así interpretar las reacciones emocionales de los estudiantes en el aprendizaje de la matemática. La investigación ha sido de tipo no experimental, descriptivo – correlacional. La muestra estuvo compuesta por 111 estudiantes. Se aplicó como instrumento una encuesta. Resultados: El 48.6% de los estudiantes se ubican en el nivel alto en lo que respecta a su percepción sobre autoestima seguida por 32.4% que se ubica en el nivel medio, observándose un 18.9% que se ubica en el nivel bajo. Se concluye que la conducta asertiva tiene incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la IEBR Carlos Fermín Fitzcarrald.

Vizcardo (2013), en su tesis titulada “Inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en alumnos de 11 a 13 años de Arequipa”, sustentada en la Universidad San Martín de Porres de Lima. Tuvo como objetivo examinar la relación de la inteligencia emocional y las alteraciones del comportamiento en la escuela, en alumnos de un colegio privado de la ciudad de Arequipa. La investigación ha sido no

experimental, de tipo descriptivo – correlacional, La muestra estuvo compuesta por 159 alumnos. Se aplicó como instrumento dos escalas de evaluación, el inventario de inteligencia emocional de BARON ICE, y la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela. Resultados: Las alteraciones del comportamiento en la escuela correlacionan de forma negativa y significativa con tres (Estrés = $-.239$, $p < .01$; Ánimo = $-.195$, $p < .01$; Interpersonal = $-.161$, $p < .01$) de las cinco escalas de la inteligencia emocional. No obstante, las correlaciones son bajas. Se concluye que En la escala de alteraciones del comportamiento en la escuela se realizó el análisis de validez de constructo y análisis de la consistencia interna alcanzando en ambos resultados satisfactorios.

2.1.3. TESIS INTERNACIONALES

Salanic (2014), en su investigación titulada “Ansiedad infantil y comportamiento en el aula”, sustentada en la Universidad Rafael Landívar – Guatemala. Tiene como objetivo establecer cómo influye la ansiedad infantil en el comportamiento del niño en el aula, específicamente de los niños que cursan primero, segundo y tercer grados de primaria, del municipio de Cantel. Los sujetos de estudio fueron 92 niños y niñas comprendidos de 6 a 8 años. Emitieron su opinión al respecto los docentes que atienden a los niños ansiosos. Se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Infantil CAI adaptada a Guatemala, para identificar a los niños con Trastorno de Ansiedad. Seguidamente se utilizaron dos boletas de opinión para establecer el comportamiento usual de los niños ansiosos, se recabó la auto descripción del niño y la percepción del docente al comportamiento del niño en el aula. El estudio se realizó mediante la investigación descriptiva y la metodología estadística de proporciones. Los resultados manifestaron que la ansiedad infantil influye negativamente en el comportamiento del niño en el aula y altera el comportamiento en casi todas las áreas de desenvolvimiento. Se estableció que los docentes sí atienden a los niños ansiosos, sin embargo, el 89% de ellos no intervienen oportunamente ya que se abstuvieron en indicar la técnica de atención que aplican con sus

alumnos. Se concluye que es oportuno implementar el Programa de Intervención para mejorar el comportamiento de los niños ansiosos, que propone técnicas eficaces y aplicables a través de una atención dinámica, activa y persuasiva; entendido por los profesionales de la psicología como Ludo-terapia.

Espinoza (2013), en su tesis titulada “Conducta pasiva por retraimiento en estudiantes de 7 a 12 años de una escuela de la ciudad de Guayaquil, 2013”, sustentada en la Universidad de Guayaquil - Ecuador. El objetivo ha sido caracterizar el comportamiento pasivo por retraimiento en estudiantes de 7 a 12 años de la Escuela Particular Mixta “Horizontes del futuro”. La investigación ha sido de tipo no experimental, de diseño transversal, descriptivo. La muestra estuvo conformada por 6 estudiantes. Se aplicó una Escala de comportamiento asertivo para niños, un esquema de observación directa en situaciones simuladas, basada en el Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social y un Registro narrativo: Notas de campo. Resultados: Es mayor la conducta pasiva con un 48% correspondiente a casi la mitad de la conducta social. Esto nos lleva a indicar que la conducta pasiva por retraimiento es una forma habitual con la que el estudiante responde a las situaciones sociales la mayor parte del tiempo, habiendo, adjunta a esta conducta recurrente, conductas agresivas y asertivas casi a mitad de intensidad u ocurrencia de la conducta retraída. Se concluye que se puso en evidencia la manifestación de la conducta pasiva por retraimiento en las formas de respuesta social de cada uno de los participantes.

Morencia (2013), en su tesis titulada “Conductas disruptivas en el aula y su relación con las dificultades de aprendizaje”, sustentada en la Universidad de Granada – Granada - España. Tuvo como objetivo investigar los motivos de las conductas disruptivas para poder intervenir sobre ellas. La investigación ha sido de tipo descriptivo. La muestra estuvo conformada por los estudiantes de nivel primaria que presentan

conductas disruptivas en el aula relacionándolo con las dificultades de aprendizaje. Se aplicó como instrumento un cuestionario. Resultados: La conducta es capaz de alterar el buen funcionamiento de un aula desemboca en un mal aprendizaje por parte de los alumnos. Se concluye que podemos intervenir en el comportamiento y subsanarlas ya que esto afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y puede ser un impedimento para que el niño adquiriera los conocimientos básicos y necesarios en el colegio.

2.2. MARCO TEORICO

2.2.1. TIPOS DE COMPORTAMIENTO

2.2.1.1. TEORÍAS Y/O ENFOQUE DE COMPORTAMIENTO

a) Teoría de la Personalidad de Albert Bandura

El conductismo es una escuela de la Psicología que acentúa la importancia de los métodos experimentales y trata de considerar las variables observables y medibles. Por ello, tiende a objetar también todos los aspectos de la psicología que no puedan afianzar, todo lo subjetivo, interno y lo fenomenológico.

El procedimiento habitual que usa el método experimental es la manipulación de ciertas variables, para luego valorar los efectos sobre otra variable. A partir de esta concepción de la psicología humana y de las herramientas disponibles para evaluar la personalidad, la Teoría de la Personalidad de Albert Bandura da una relevancia mayor al entorno como génesis y modulador clave de la conducta de cada individuo.

Es importante tomar en cuenta que durante los primeros años como investigador, Albert Bandura se especializó en el estudio del fenómeno de la agresión en adolescentes. Bandura sostuvo que aunque los elementos observables eran cruciales a la hora de establecer unas bases sólidas y científicas para el estudio de ciertos fenómenos, y sin renunciar al principio de que es el ambiente el que causa el comportamiento humano, cabía también realizar otra reflexión.

El ambiente causa la conducta, y viceversa; este concepto, fue denominado determinismo recíproco: la realidad material (social, cultural, personal) y el comportamiento individual se causan mutuamente.

Papalia (2015), sostiene que “Bandura dio un paso más allá y empezó a valorar la personalidad como una compleja interacción entre tres elementos: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos individuales” (p. 94). Estos procesos psicológicos recogen la capacidad humana para retener imágenes en la mente y los aspectos relacionados con el lenguaje.

Bandura (1987), al introducir esta última variable abandona los postulados conductistas ortodoxos y comienza a acercarse al cognitivismo. De hecho, Bandura es considerado actualmente como uno de los padres del cognitivismo.

Agregando la imaginación y los aspectos relativos al lenguaje a su comprensión de la personalidad humana, Bandura parte de unos elementos mucho más completos que los conductistas puros, como B.F. Skinner. Así, Bandura analizará aspectos cruciales de la psique humana: el aprendizaje por observación (también llamado modelado) y la auto-regulación.

Aprendizaje por observación (modelado)

Papalia (2015), manifiesta que de los numerosos estudios e investigaciones que llevó a cabo Albert Bandura, “existe uno que fue objeto de especial atención, los estudios sobre el muñeco Bobo” (p. 128), la idea surgió a partir de un video grabado por uno de sus alumnos, donde una niña golpeaba repetidamente un muñeco hinchable con forma de huevo llamado “Bobo”. La niña le pegaba sin piedad al muñeco, mientras le gritaba “¡estúpido!”, le golpeaba, tanto con puñetazos como con un martillo, y acompañaba estas acciones agresivas con insultos. Bandura enseñó el video a un grupo de niños de

una guardería, que disfrutaron del video. Más tarde, una vez terminada la sesión de video, los niños fueron conducidos hasta un salón de juegos, donde les esperaba un muñeco bobo nuevo y martillos pequeños. Obviamente, también se encontraban en la sala Bandura y sus colaboradores, analizando la conducta de los retoños.

Los niños no tardaron en agarrar los martillos y ponerse a pegar al muñeco bobo, mimetizando los insultos de la niña del video. Así, al grito de “¡estúpido!”, copiaron todas las ‘fechorías’ que habían visto minutos antes.

Aunque las conclusiones de este experimento quizá no parezcan muy sorprendentes, sirvieron para confirmar varias cosas: los niños cambiaron su conducta sin que existiera ningún refuerzo dirigido a realizar dicho comportamiento. Esto no resultará una reflexión extraordinaria para cualquier padre o docente que haya compartido tiempo con niños, pero sin embargo sí creó una separación respecto a las teorías de aprendizaje conductuales. Tal como se detalla:

- **Atención.-** Para aprender cualquier cosa, se debe prestar atención, ya que, todos los elementos que supongan un obstáculo a prestar la máxima atención posible, redundarán en un peor aprendizaje. Es decir, que el objeto por el cual prestamos atención también tiene ciertas características que pueden atraer más (o menos) nuestro foco atencional.
- **Retención.-** Es importante ser capaces de retener (recordar, memorizar) aquello que estamos estudiando o intentando aprender. Es en este punto donde el lenguaje y la imaginación tienen un papel importante: retenemos lo que hemos visto en forma de imágenes o descripciones verbales.

Una vez que guardamos los conocimientos, imágenes y/o descripciones en la mente, debemos ser capaces de recordar conscientemente todos los datos, para poder reproducir lo aprendido e incluso repetirlo, modulando su comportamiento.

- **Reproducción.-** En este paso, debemos ser capaces de decodificar las imágenes o descripciones retenidas para que le sirvan para cambiar su comportamiento en el presente.

Es importante poder comprender que, a la hora de aprender a hacer algo que requiera una movilización de nuestra conducta, debemos ser capaces de reproducir el comportamiento.

- **Motivación.-** Es un aspecto clave a la hora de aprender esos comportamientos que queremos imitar. Debemos tener razones y motivos para querer aprender algo, en caso contrario va a ser más complicado focalizar la atención, retener y reproducir dichas conductas.

Según Bandura, los motivos más frecuentes por los cuales queremos aprender algo, son:

- Refuerzo pasado, como el conductismo clásico. Algo que nos ha gustado aprender anteriormente tiene más papeletas para gustarnos ahora.
- Refuerzos prometidos (incentivos), todos aquellos beneficios futuros que nos empujan a querer aprender.
- Refuerzo vicario, que nos dota de la posibilidad de recuperar el modelo como refuerzo.

- Estos tres motivos están vinculados a lo que tradicionalmente han considerado los psicólogos como los elementos que “causan” el aprendizaje. Bandura explica que tales elementos no son tanto los “causantes” como sí los “motivos” de querer aprender. Una diferencia sutil pero relevante.

No obstante, las motivaciones negativas también pueden existir, y nos empujan a no imitar determinados comportamientos: castigo pasado, castigo prometido (amenazas) y castigo vicario.

La Autorregulación

Permite entender la personalidad humana, es decir, que es la capacidad para controlar, regular y modelar nuestro propio comportamiento, es la otra clave fundamental de la personalidad. Bandura en su teoría, menciona tres para seguir la autorregulación:

- **Auto-observación.-** Nos percibimos a nosotros mismos, evaluamos nuestro comportamiento y esto sirve para establecer un corpus coherente (o no) de lo que somos y hacemos.
- **Juicio.-** Comparamos nuestros comportamientos y actitudes con ciertos estándares. Por ejemplo, solemos comparar nuestros actos con los culturalmente aceptables. O también somos capaces de crear actos y hábitos nuevos, como por ejemplo salir a correr cada día. Además, podemos inculcarnos el valor por competir con los demás, o hasta con nosotros mismos.
- **Auto-respuesta.-** Estas respuestas pueden ser desde lo conductual (quedarnos trabajando hasta tarde o pedir perdón al jefe), hasta aspectos más emocionales y encubiertos (sentimiento de vergüenza, autodefensa, etcétera).

En síntesis, uno de los elementos importantes en Psicología y que sirven para comprender el proceso de autorregulación es el autoconcepto, también conocido como autoestima.

b) Teoría del comportamiento de Iván Pavlov

El fisiólogo ruso Iván Pavlov propuso el condicionamiento clásico, partiendo de que la conducta es ocasionada por estímulos neutros y estímulos evocadores, para generar conductas. Es decir, para que el estímulo provoque la respuesta debe tener una intensidad suficiente, que provoque la respuesta, esto es lo que se llama umbral; si la luz no es suficientemente intensa para el ojo, no provocará la respuesta; el umbral indica la magnitud del estímulo por encima de la cual se produce el reflejo y por debajo de la cual no se produce. El período que transcurre entre la presentación del estímulo y la producción de la respuesta recibe el nombre de latencia y depende de la magnitud del estímulo.

Gordon (1989), sostiene que el trabajo de Pavlov consistió en “demostrar cómo puede provocarse una respuesta refleja en presencia de otro estímulo que no es su evocador” (p. 248), cuando en repetidas ocasiones se presenta el estímulo neutro instantes antes de presentar el estímulo evocador finalmente este logra provocar la respuesta que antes sólo provocaba el evocador. Este proceso recibe el nombre de condicionamiento respondiente, el estímulo neutro que ahora provoca la respuesta se denomina estímulo condicionado y la respuesta se denomina respuesta condicionada o aprendida; se produce entonces el reflejo condicionado.

Cuando el estímulo condicionado se presenta repetidas veces sin ser apareado con el estímulo incondicionado, deja de provocar la respuesta, y en este caso se dice que el reflejo condicionado se ha extinguido y el proceso mediante el cual el estímulo condicionado pierde su poder de provocar la respuesta condicionada se llama extinción.

Un estímulo doloroso provoca una respuesta galvánica de la piel, este es un reflejo, de igual forma puede provocar cambios en el ritmo respiratorio y en la presión sanguínea, estas respuestas se presentan durante el miedo o la ira, un estímulo doloroso provoca todo el conjunto de estas respuestas. Este estímulo apareado con palabras dichas al sujeto, ocasiona un proceso de condicionamiento y frente a las palabras, solamente, el sujeto emitirá respuestas como: sudoración, aceleración del ritmo cardiaco y cambios respiratorios.

El reflejo (conducta respondiente) representa el control involuntario ya que el control de la conducta proviene del estímulo productor que deriva su efecto de la historia filogenética del organismo. Entre las leyes del reflejo tenemos que la magnitud de la respuesta incondicionada depende de la magnitud del estímulo incondicionado; la fase refractaria significa que después de producido un reflejo transcurre un período breve durante el cual toda estimulación posterior no producirá la respuesta incondicionada; el umbral es el valor crítico que un estímulo debe alcanzar o exceder para poder producir una respuesta; es algo temporal, significa que la prolongación del estímulo o su presentación repetida dentro de ciertos límites, tiene el mismo efecto que incrementar la intensidad.

2.2.1.2. DEFINICIONES DE COMPORTAMIENTO

Roche (2002), señala que el comportamiento del estudiante “no es más que el reflejo de sus emociones, ideas sentimientos y opiniones que se ponen en manifestación a través de las características observables como es la conducta” (p. 175).

Gispert (2007), define el comportamiento “como la manera de comportarse, conducirse, portarse, conjunto de acciones que se llevan a cabo durante las relaciones entre sí y el medio en que se desenvuelve, es decir el modo de actuar del ser humano; se trata de la forma de

proceder de las personas u organismos frente a los estímulos y en relación con el entorno” (p. 42).

Tovar (2010), afirma que el comportamiento o conducta “es precisamente lo que hace y lo que dice el individuo, esto es la expresión del funcionamiento somático cuyos actos sólo son reacciones, respuestas o adaptaciones del organismo a las excitaciones generadas por los cambios en el ambiente” (p. 73).

Asimismo, el comportamiento escolar viene a ser una conducta observable y medible que presenta el estudiante, posee un conjunto de tendencias emotivas heredadas o aprendidas, cuando esta interacción es armónica y equilibrada, se dice que el estudiante está adaptado al medio pero cuando el comportamiento del estudiante se vuelve negativo, el docente hace uso de las amenazas y de la fuerza para conseguir lo que se propone.

2.2.1.3. DIMENSIONES DE COMPORTAMIENTO

Fensterheim y Baer (1994), presentan tres tipos o estilos de comportamiento: pasivo, agresivo y asertivo, las cuales se va a utilizar como dimensiones en la presente investigación:

Dimensión 1: Comportamiento pasivo

Fensterheim y Baer (1994), señalan que este tipo de comportamiento “es evitar conflictos a toda costa, comportarse de este modo en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias no deseables tanto para la persona que está comportándose de manera no asertiva como para la persona con la que está interactuando” (p. 102).

El sujeto que actúa de modo pasivo se puede sentir a menudo solitario, no tomada en cuenta y manipulado. Además, puede sentirse

molesto respecto al resultado de la situación o volverse hostil o irritable hacia las otras personas.

Este tipo de conducta se produce por la propia incapacidad expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera pesimista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso.

Es decir, que la persona que tenga este tipo de comportamiento y que actúa de modo pasivo se puede sentir a menudo incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada.

Dimensión 2: Comportamiento agresivo

Fensterheim y Baer (1994), añaden que “este comportamiento conlleva la defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas” (p. 103). La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta.

El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas, ya que la satisfacción se asegura por medio de la humillación y la degradación. Se trata de que los demás se hagan más débiles y sean menos capaces de expresarse y defender sus derechos y necesidades.

La conducta agresiva trae como consecuencias en el sujeto una expresión emocional satisfactoria, un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados, ya que es el reflejo de una conducta ambiciosa.

De acuerdo a lo mencionado, la persona agresiva tiene como reflejo una conducta ambiciosa y puede traer como resultado

consecuencias un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados.

Dimensión 3: Comportamiento asertivo

Fensterheim y Baer (1994), sostienen que “la persona asertiva es aquella capaz de expresar sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de un modo adecuado a cada situación social que se le presente, respetando esas conductas en los demás y resolviendo de modo adecuado los posibles problemas que surjan” (p.103).

Las características básicas de la persona asertiva son:

- Libertad de expresión.
- Comunicación directa, adecuada, abierta y franca.
- Facilidad de comunicación con toda clase de personas.
- Su comportamiento es respetable y acepta sus limitaciones.

Ser una persona asertiva no es un "rasgo", ya que el sujeto no se considera asertivo o no asertivo, simplemente se comporta asertivamente o no, en determinadas situaciones.

El sujeto asertivo es aquel que lleva adecuadamente sus relaciones interpersonales, está siempre satisfecho de su vida tanto en el aspecto profesional y en el mundo que lo rodea, muestra confianza en sí mismo y puede cambiar cuando necesite hacerlo.

Cabe destacar, que la asertividad se puede aprender, practicarla y mejorarla; no obstante está íntimamente relacionada con el conocimiento de uno mismo y confianza hacia uno mismo. La persona es dueño de sus propias emociones, se tiene confianza, porque sólo conociéndose y confiando en sus propias capacidades y aprendizajes, puede llegar a ser asertivo.

2.2.1.4. MODOS DE COMPORTAMIENTO

Tovar (2010), clasifica los modos de comportamiento de la siguiente manera:

Comportamiento instintivo.- Consiste cuando las actividades humanas toma formas que son determinadas por la voluntad del sujeto por la experiencia de la humanidad, por las exigencias de la sociedad y condiciones de la situación.

Comportamiento impulsivo.- Esta actividad se basa en la generación de conflictos, agresión, oposición, desafío a las reglas y normas de clases, la persona actúa movido por un deseo súbito (improvisto, repentino) sin reflexionar; se expresa en acciones o palabras violentas.

Comportamiento consciente.- Este tipo de actividad se realiza tras un proceso de razonamiento, por ejemplo: saluda a un conocido al encontrarlo en la calle.

Comportamiento inconsciente.- La actividad se produce de manera casi automática, ya que el sujeto no se detiene a reflexionar sobre la acción, por ejemplo: rascarse tras una picadura de mosquito.

Comportamiento infantil.- Se refiere a la manera de comportarse del niño, la relación que mantiene con los demás, si el niño es agradable, simpático, reservado, difícil o muestra una conducta agresiva; el comportamiento se asimila más con niños menores que él.

Comportamiento negativo.- Este tipo de comportamiento es cuando se produce un daño o perjuicio que no está a favor de ninguna cosa o persona, cuando la persona se opone bruscamente en la ejecución de las órdenes causando daño a compañeros, ambiente y docente (p. 61).

De acuerdo a lo antes mencionado, los modos de comportamiento permiten conformar un estilo propio de conducirse o vincularse del ser humano con su entorno, resultado de esa experiencia previa, ya que cada persona estructura su persona a través de las conductas.

2.2.1.5. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL COMPORTAMIENTO EN EL AULA

García (2009), establece los factores que influyen en el comportamiento perturbador, éstos suelen ser de índole social, pedagógica, psicológica y biológica que se detallan a continuación:

Factor social

La escuela tiene un componente altamente institucional, es cronológicamente graduada, y jerárquica, los valores son los propios de la modernidad. Por el contrario, los alumnos, fuera del ámbito escolar reciben un bombardeo continuo de valores postmodernistas. Las circunstancias socioeconómicas y de estructura familiar también tienen una incidencia directa sobre la conducta. Ya que la relación familiar es vital para el desenvolvimiento de los alumnos en el ámbito escolar. La de situación económica grave tendrá incidencia directa sobre el estado afectivo y conductual del niño. Las costumbres y tradiciones también inciden sobre el comportamiento disruptivo de los alumnos en un contexto escolar enmarcado por una cultura distinta.

Factor pedagógico

El estilo educativo que el niño recibe en el contexto familiar también influirá notablemente en el perfil de conducta del niño y niña en la escuela. Un modelo educativo familiar punitivo con excesivos refuerzos aversivos, así como una actitud permisiva, despreocupada, exenta de límites, provocará en el niño mayor predisposición hacia la práctica de conductas perturbadoras. La vivencia continuada de discrepancias o estilos educativos diferentes entre el padre y la madre

así como de conductas sociales inadecuadas de los padres, desarrollará un proceso de aprendizaje escaso.

Factor psicológico

Expresado en baja resistencia a la frustración, ansiedad, bajo autocontrol, impulsividad, creencias, pensamientos racionalizados o distorsionados, dureza emocional, baja autoestima.

Factor biológico

Se habla del aspecto nutricional de los alumnos (p. 112).

De acuerdo al autor, se puede sostener que los factores permiten que los estudiantes muestren interés, presten atención y participen en clase, obtengan notas más altas que quienes no lo hacen; es decir, va desarrollando una forma peculiar de conducirse, de vincularse con el medio, fruto de la interacción entre ambos.

2.2.1.6. EL COMPORTAMIENTO ESCOLAR Y LA FUNCIÓN DEL DOCENTE

El que accede a la Educación Secundaria debe poseer conocimientos y recursos necesarios para lograr los objetivos educativos necesarios para la sociedad del siglo XXI tales como: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Marti (2007), sostiene que el comportamiento de los adolescentes “es una de las principales preocupaciones de padres, de docentes y de la sociedad en general” (p. 5). Estos problemas de comportamiento pueden ser por exceso o por defecto en comparación con lo que se considera normal, pero cada sociedad tiene sus criterios de normalidad y por consiguiente son relativos. Del mismo modo, es importante tener en cuenta que no se pueden separar estos comportamientos de los otros aspectos de la adolescencia, sobre todo en lo que hace referencia a la personalidad.

Teniendo en cuenta, lo antes mencionado, la mayoría de problemas de comportamiento son consecuencia de los procesos de aprendizaje que se inician en la infancia y se consolidan en la adolescencia y vida adulta, unas determinadas circunstancias favorecerán el correcto desarrollo del comportamiento mientras otras pueden contribuir a unos aprendizajes desadaptados por lo que se debe evitar que los factores curriculares puedan convertirse en factores de riesgo.

Marti (2007), refiere que “muchos docentes quedan desconcertados ante las rebeldías inesperadas de los alumnos y sus primeras reacciones conducen fácilmente a restricciones, sanciones, expulsiones, angustias” (p. 8); sin tener en cuenta que la rebeldía es un signo de fortaleza que utiliza el adolescente porque empieza a sentirse dueño de sus decisiones y quiere ser libre como sus mayores.

Cabe destacar, que este es el reto que se le plantea al docente actual quien no debería acceder a la docencia sin antes conocer las características propias de los educandos con los que va a tratar, siendo especialmente importante en la primera etapa de la adolescencia que coincide con la escolaridad obligatoria.

Es necesario reformular la evaluación de los alumnos paralelamente a la evaluación de los objetivos del centro, a la adecuación de la formación del profesorado y a la continuidad del currículum en un proceso permanente de planificación y revisión, adaptado a la situación inicial de los alumnos y a los objetivos que para ellos se definan.

2.2.1.7. LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La historia de los movimientos pedagógicos y de los sistemas educativos nos muestra planteamientos, pautas, tendencias y

movimientos específicos que debaten sobre la especificidad del contexto escolar y la cuestionan en grados diversos, afirmando que no puede ni debe haber distinción entre los contextos más próximos y habituales al educando (el familiar, el de su grupo de amistad, el de la sociedad en general) y el contexto escolar.

Se debe tener en cuenta que, el contexto escolar es el encargado de poner en marcha los resortes individuales de sus protagonistas, de forma que permitan a sus poseedores el descubrimiento de sus potencialidades personales, la máxima capacitación cuantitativa y cualitativa de las mismas, y el descubrimiento y máximo control y superación de sus incapacidades, dentro de las pautas que la sociedad entiende como normales por su generalización.

En consecuencia, Gimeno (2014), refiere que “el cúmulo de exigencias que la sociedad ha trasladado al contexto escolar lo hacen complejo” (p. 214), ya que algunas de estas exigencias vienen dadas por delegación implícita o explícita de otros contextos en los que el individuo se ve inmerso desde su nacimiento; y que han ido distanciándose del compromiso educador o generador de conocimientos, de todo tipo de habilidades y de actitudes, con lo que se incrementa la especificidad del contexto escolar.

Comprobamos cómo la evolución del mundo laboral y de las costumbres, ha implicado que la familia haya ido haciendo dejación de algunas de las funciones educadoras que tradicionalmente le correspondían, para adjudicárselas casi en exclusiva a la institución escolar.

No obstante, el contexto escolar está claramente diferenciado del resto de contextos y tiene implícitas una serie de características que hemos de tener en cuenta a la hora de cualquier consideración. Lo cierto es que la realidad social está parcelada de manera casi impermeable, y

el individuo se ve obligado a transitar por sus diferentes contextos habituales adoptando en cada uno de ellos lo que podríamos denominar “el disfraz adecuado”, porque no todas nuestras características y “habilidades” individuales resultan pertinentes en todo lugar y momento.

La estadía en el centro educativo ocupa una parte considerable del tiempo y el espacio vitales del alumno, considerada por los adultos como “la más importante” en esa etapa de la vida, pero no su totalidad; y a menudo, la percepción o vivencia de su “estancia” en ese contexto está distorsionada en el educando por cuestiones de distinto tipo. Es decir, podemos comprobar cómo el alumno está en la escuela sin “estar totalmente” en ella, porque sus intereses, sus actitudes o los comportamientos con los que se identifica poco tienen que ver o están en clara disintonía con lo que el contexto escolar exige y ofrece.

Las normas, no sentidas como propias y a las que no se encuentra explicación porque nacen de una jerarquía superior con la que no existe una identificación clara; los derechos y deberes, no comprendidos en sí mismos ni en su función dentro de un proceso formativo global que el estudiante no concibe, y que llega a sentir como algo externo y que no va con él; la disintonía entre la escuela y la familia; la contradicción entre los valores que el alumno intuye necesarios para ser reconocido en su entorno vivencial no escolar o en su futuro entorno laboral, son una muestra de episodios vitales en los que el contexto escolar, la vivencia que del mismo tiene el alumno, se ve interferido por agentes dinámicos pertenecientes a otros contextos.

Para Gimeno (2014), en el contexto escolar “se produce un choque de exigencias y de comportamientos que se hacen particularmente sensibles en la edad adolescente, cuando el alumno empieza a tener conciencia de sí mismo y está experimentando los cauces de su propia libertad, pero aún carece del necesario dominio sobre cuánto le rodea, acontece en él, o sobre sí mismo” (p. 218).

El adolescente, no entiende lo que ocurre a su alrededor, pero tampoco entiende lo que le ocurre a él; quiere tomar sus decisiones, y al mismo tiempo parece coartarle para que esas decisiones vayan encauzadas en unos sentidos determinados.

Al mismo tiempo, el contexto sufre la presión de la familia, que le exige o se inhibe (padres que desean que el centro educativo asuma la responsabilidad de “todo” lo que le ocurre a su hijo, padres que se despreocupan absolutamente de lo que a su hijo le ocurre); el contexto extraescolar inmediato al alumno, donde las figuras de prestigio poco tienen que ver con los modelos que el contexto escolar propone en cuanto a comportamientos, valores y actitudes; el contexto constituido por la sociedad en general, que con sus contradicciones tampoco contribuye a aclarar el panorama, es decir, una sociedad que no tiene bien claro si el sistema escolar debe servir para formar íntegramente a la persona; para capacitarla con la finalidad de que el día de mañana pueda ocupar un lugar en el mundo laboral, independientemente de la vocación o el interés profundo del individuo; o para convertirla en un ciudadano acorde con el modelo propugnado por el sistema político imperante en el momento.

De modo general, al sistema escolar tiene como principal objetivo propiciar el aprendizaje del alumno y promover su educación en un sentido amplio, para lograr una correcta evolución de su desarrollo y la exploración y potenciación de sus capacidades personales; del mismo modo, no sólo captar de conocimientos sobre las distintas materias, sino al desarrollo de habilidades y establecimiento de estrategias de tipo intelectual, práctico y de aplicación del desarrollo de capacidades tecnológicas.

Además, en la actualidad se insiste en que el carácter cambiante del mundo, y la evolución acelerada de los conocimientos y las exigencias que el individuo debe ser capaz de afrontar hacen necesaria,

junto a un buen cúmulo de conocimientos, la capacidad de continuar integrando nuevos conocimientos en un futuro; actividad que el individuo, en un determinado momento, debe ser capaz de realizar de modo autónomo: es lo que podemos definir como “aprender a aprender”.

2.2.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.2.2.1. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL

David Paul Ausubel fue un psicólogo estadounidense cuya contribución más significativa los ejerció en los campos de la psicología de la educación, la psicología cognitiva, el aprendizaje y el desarrollo, investigando sobre cómo se organiza nuestro aprendizaje y los avances significativos en él.

Bajo la influencia de Jean Piaget, Ausubel creía que la comprensión de conceptos, principios e ideas se logran a través del razonamiento deductivo. Del mismo modo, creía en la idea del aprendizaje significativo en lugar de la memorización.

Ausubel (1983), en el prefacio de su libro “Psicología de la Educación: Un punto de vista cognoscitivo”, dice: “El factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia” (p. 18)

Esto llevó Ausubel para desarrollar una interesante teoría del aprendizaje y los organizadores de avance significativos.

Ausubel consideraba que el aprendizaje de nuevos conocimientos se basa en lo que ya es conocido con anterioridad. Es decir, la construcción del conocimiento comienza con nuestra observación y registro de acontecimientos y objetos a través de conceptos que ya tenemos. Aprendemos mediante la construcción de una red de conceptos y añadiendo nuevos a los existentes.

La teoría del aprendizaje de Ausubel afirma que los nuevos conceptos que deben ser aprendidos, se pueden incorporar a otros conceptos o ideas más inclusivas. Estos conceptos o ideas más inclusivos son los organizadores previos. Los organizadores previos pueden ser frases o gráficos. En cualquier caso, el organizador avanzado está diseñado para proporcionar lo que llaman los psicólogos cognitivos, el “andamiaje mental”: para aprender nueva información.

Así pues, el mapa conceptual desarrollado por Ausubel y Novak, es un dispositivo de instrucción que utiliza este aspecto de la teoría para permitir la instrucción de los alumnos; es una forma de representar las relaciones entre las ideas, imágenes o palabras.

Ausubel también hace hincapié en la importancia de la recepción del aprendizaje en lugar de aprender por descubrimiento, y del aprendizaje significativo en lugar de aprender de memoria. Declara que su teoría se aplica sólo a la recepción de aprendizaje en el entorno escolar. No dijo, sin embargo, que el aprendizaje por descubrimiento no funciona; sino más bien que no es del todo eficaz.

2.2.2.2. DEFINICIONES DE APRENDIZAJE

Coll (2010), plantea que “el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación” (p. 21).

Méndez (2010), precisa que aprendizaje “es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia” (p. 18).

Solbes (2013), afirma que “el aprendizaje está considerado como una de las principales funciones mentales que presentan los seres humanos, los animales y los sistemas de tipo artificial” (p. 13). En

consecuencia, el aprendizaje en el niño es un cambio relativamente permanente de la conducta, que tiene lugar como resultado de la práctica.

En síntesis, el aprendizaje es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia. Es decir, supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo, y otro criterio fundamental es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia.

2.2.2.3. DEFINICIONES DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel (1983), sostiene que “el aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso” (p. 19).

De otro lado, Sánchez (2010), resalta que el aprendizaje significativo “es el resultado de las interacciones de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo” (p.71)

Villalobos (2013), precisa que “el aprendizaje significativo es el proceso por el cual un individuo elabora e internaliza conocimientos (haciendo referencia no solo a conocimientos, sino también a habilidades, destrezas, etc.) en base a experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades” (p. 24).

A modo personal, el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

2.2.2.4. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

David Ausubel recalca la expresión Aprendizaje Significativo para contrastarla con el Aprendizaje Memorístico.

Ausubel (1983), afirma que las características del Aprendizaje Significativo son (p. 45):

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.
- Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
- Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso.

En contraste el Aprendizaje Memorístico se caracteriza por:

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma arbitraria en la estructura cognitiva del alumno.
- El alumno no realiza un esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
- El alumno no quiere aprender, pues no concede valor a los contenidos presentados por el profesor.

2.2.2.5. FACTORES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo busca entre otros aspectos romper con el tradicionalismo memorístico que examina y desarrolla la memoria y la repetición. El aprendizaje significativo se preocupa por los intereses, necesidades y otros aspectos que hacen que lo que el alumno desea aprender tenga significado y sea valioso para él; de allí vendrá el interés por el trabajo y las experiencias en el aula.

De acuerdo al planteamiento de Ausubel (1983), es preciso tener en cuenta los siguientes factores:

- a) El contenido propuesto como objeto de aprendizaje debe estar bien organizado de manera que se facilite al alumno su asimilación mediante el establecimiento de relaciones entre aquél y los conocimientos que ya posee. Junto con una buena organización de los contenidos se precisa además una adecuada presentación por parte del docente que favorezca la atribución de significado a los mismos por el alumno.
- b) Es preciso, además, que el alumno haga un esfuerzo por asimilarlo, es decir, que manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Por tanto, debe estar motivado para ello, tener interés y creer que puede hacerlo.
- c) Las condiciones anteriores no garantizan por sí solas que el alumno pueda realizar aprendizajes significativos si no cuenta en su estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos (activados), donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos. De manera que se requiere una base previa suficiente para acercarse al aprendizaje en un primer momento y que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender (p. 57).

2.2.2.6. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Según Cervantes (2013), nos señala las siguientes dimensiones del aprendizaje significativo que se ha utilizado en la presente investigación, éstas son:

Dimensión 1: Experiencias y conocimientos previos

Son las experiencias y conocimientos previos que les ocurren a los alumnos en su vida cotidiana y son aprendidos mediante la interacción con su entorno social.

Dimensión 2: Nuevos conocimientos y experiencias

Son los nuevos saberes y experiencias que los alumnos aprenden en la escuela a través de diferentes estrategias de aprendizaje.

Dimensión 3: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos

Es el momento en el cual los alumnos relacionan sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos conocimientos y experiencias que aprenden en la escuela. Para ello tiene que responder preguntas que generan el conflicto cognitivo (momento en el cual se relaciona lo que el alumno ya sabe con el nuevo conocimiento que debe aprender), la metacognición (el ser conscientes de cómo aprende y qué le falta por aprender), la autoevaluación (qué otras estrategias puedo usar para mejorar mi aprendizaje), la transferencia (relacionar su nuevo conocimiento con su vida cotidiana) (p. 51).

2.2.2.7. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Grajeda (2011), nos hace mención que el aprendizaje significativo presenta las siguientes ventajas:

- Fomenta la motivación porque permite que el niño se sienta feliz y esté dispuesto y atento por aprender.
- Es situado porque ubica al niño en un contexto determinado para que relacione su aprendizaje con una situación de su vida cotidiana.
- Es un fenómeno social porque el alumno aprende a partir de la interacción con su entorno.
- Facilita la adquisición de nuevos conocimientos porque el niño no olvida lo que aprendió, ya que es un aprendizaje útil e importante para él.
- Es cooperativo porque el niño participa en la construcción del aprendizaje con sus compañeros.
- Fomenta la comprensión porque permite que el niño, al relacionar sus conocimientos previos con los nuevos, pueda darle un significado útil a lo que aprende.

- Desarrolla un pensamiento crítico porque, cuando el niño considera útil e importante lo que aprende, puede emitir un juicio u opinión sobre lo aprendido.
- Fomenta el aprender a aprender, porque le permite hacer la metacognición e identificar cómo aprende, cuánto le falta por aprender, qué estrategias utilizó, ya que es consciente de su proceso de aprendizaje.
- Es activo porque aprende haciendo a través de la interacción con el material lógicamente significativo y con sus pares.
- Es un proceso activo y personal porque le permite interiorizar el aprendizaje activamente, a través de la reflexión y autoevaluación de su aprendizaje (p.11).

2.2.2.8. REQUISITOS PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel (1983) citado por Gonzáles (2010), nos señala que para que se puedan lograr aprendizajes significativos es necesario se cumplan tres condiciones:

- **Significatividad lógica del material.-** El material presentado debe tener una estructura interna organizada, que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Los conceptos que el docente presenta, siguen una secuencia lógica y ordenada. Es decir, importa no sólo el contenido, sino la forma en que éste es presentado.
- **Significatividad psicológica del material.-** Se refiere a la posibilidad de que el estudiante conecte el conocimiento presentado con los conocimientos previos, ya incluidos en su estructura cognitiva. Los contenidos son comprensibles para el niño(a). El alumno debe contener ideas innovadoras en su estructura cognitiva, si esto no es así, el estudiante guardará en memoria a corto plazo la información para contestar un examen memorista, y olvidará después, y para siempre, ese contenido.

- **Actitud favorable del niño(a).** El estudiante que no quiera aprender no basta para que se dé el aprendizaje significativo, pues también es necesario que pueda aprender (significación lógica y psicológica del material). Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si el alumnos no quiere aprender. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro sólo puede influir a través de la motivación (p. 95).

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Agresividad: Es un estado emocional que consiste en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, animal u objeto. La agresión es cualquier forma de conducta que pretende herir física y o psicológicamente a alguien.

Aprendizaje colaborativo: Estrategia didáctica en la que los estudiantes reunidos en grupos de dos o más integrantes, interactúan para construir conocimientos, a través del desarrollo de ciertas actividades y tareas mediadas por un profesor y, generalmente, apoyados en redes informáticas.

Aprendizaje por descubrimiento: Aquel en el que el alumno construye sus conocimientos asumiendo una actitud protagonista, sin la ayuda permanente del enseñante que puede, no obstante, guiar el proceso y facilitar medios. Esta forma de entender el aprendizaje requiere un método de búsqueda activa por parte del que aprende, que puede apoyarse en estrategias relacionadas con el método inductivo o con el hipotético-deductivo.

Aprendizaje significativo: Viene a ser el establecimiento de relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo material. Este proceso exige: que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, y que el alumno esté motivado. Asegurar que los aprendizajes escolares

respondan efectivamente a estas características, se considera en la actualidad principio de intervención educativa.

Aprendizaje: Es la adquisición de nuevas conductas de una persona a partir de experiencias previas, con el fin de conseguir una mejor adaptación al medio físico y social en el que se desenvuelve. Algunos lo conciben como un cambio relativamente permanente de la conducta, que tiene lugar como resultado de la práctica.

Comportamiento agresivo: Cuando una persona expresa sus necesidades, sus pensamientos y sus sentimientos de un modo que humille o someta a los demás, o que ignore los derechos de éstos, está actuando agresivamente. Se están expresando los sentimientos y deseos, pero de una manera negativa u hostil.

Comportamiento asertivo: Cuando una persona expresa pensamientos, sentimientos y necesidades, con sinceridad y sin rodeo, a la vez que respeta los pensamientos, sentimientos y necesidades de los demás.

Comportamiento pasivo: Actuar de manera condescendiente o pasiva supone no expresar las propias necesidades, los pensamientos y sentimientos. Implica ignorar los derechos propios para permitir que los demás impongan sus deseos.

Comportamiento: Es el conjunto de actos exhibidos por el ser humano y determinados por la cultura, las actitudes, las emociones, los valores de la persona y los valores culturales, la ética, el ejercicio de la autoridad, la relación, la hipnosis, la persuasión, la coerción y/o la genética.

Conocimientos previos: Conjunto de concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen en relación con los distintos

contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción.

Estrategias cognitivas: Las estrategias que se utilizan para enfrentar y resolver problemas son procedimientos cognitivos que se usan de manera intencional para realizar tareas que de ninguna manera podrían reducirse a secuencias automatizadas. Estos procedimientos requieren capacidades para la planificación y el control de las acciones, al mismo tiempo que capacidad de reflexionar sobre lo hecho.

Información de apoyo: Se refiere a la organización del dominio de conocimientos. Es la información relevante para el aprendizaje dentro de una misma clase o tipo de tareas.

Motivación: Engloba factores cognitivos y afectivos que determinan la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de la acción para alcanzar un fin determinado. La motivación ha resultado ser un factor clave para el aprendizaje y tiene que ver con la aceptación o rechazo de la tarea.

Procesos metacognitivos: Aquellos que nos llevan a reflexionar sobre nuestra forma de pensamiento o las estrategias que empleamos para optimizar nuestros procesos cognitivos. A través de ellos cada alumno analiza sus procesos mediante la reflexión, la autocorrección, la expresión de sus opiniones y el establecimiento de criterios y el trato razonable y crítico a los criterios de los demás.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. TABLAS Y GRÁFICAS ESTADÍSTICAS

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE TIPOS DE COMPORTAMIENTO

Tabla 2. *Puntaje total del cuestionario de tipos de comportamiento*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|----------------|----------------|-----------|--------------|
| Óptimo | 111 - 150 | 4 | 11.1 |
| Regular | 71 - 110 | 22 | 61.1 |
| Deficiente | 30 - 70 | 10 | 27.8 |
| Total | | 36 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

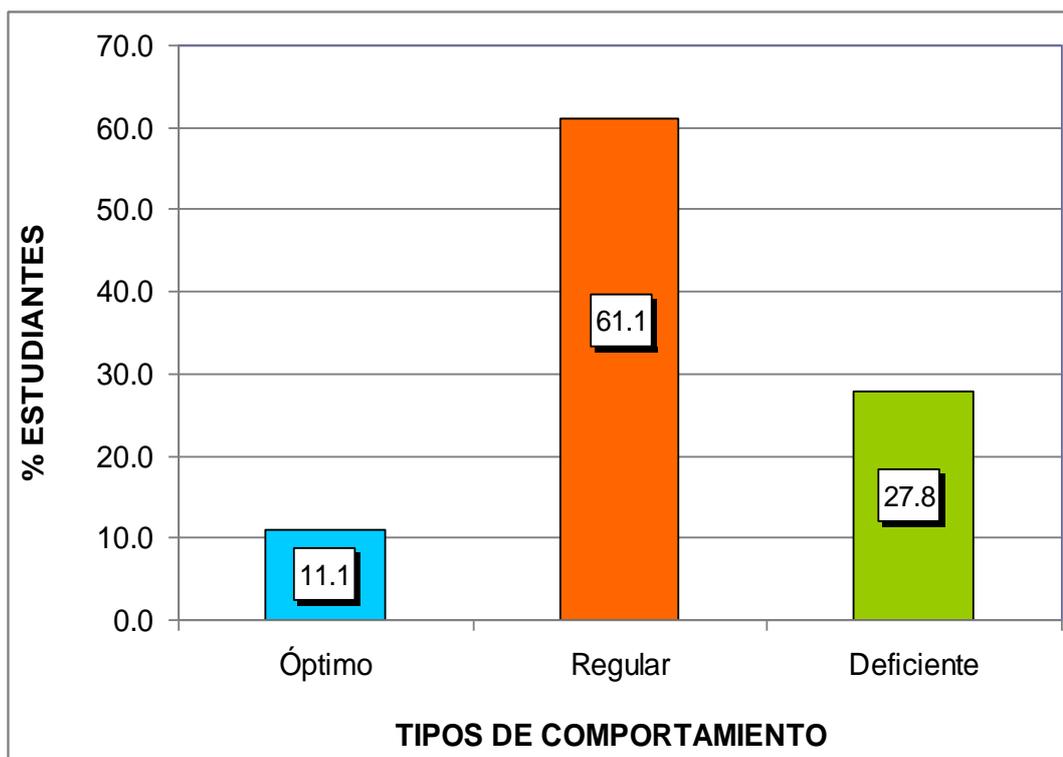


Gráfico 1. Puntaje total del cuestionario de tipos de comportamiento

En el gráfico 1, se observa que el 11,1% de estudiantes presentan un nivel óptimo, el 61,1% un nivel regular y el 27,8% un nivel deficiente; lo que nos indica que la mayoría de encuestados presentan un nivel regular en el cuestionario de tipos de comportamiento.

Tabla 3. *Dimensión comportamiento pasivo*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Óptimo | 38 - 50 | 1 | 2.8 |
| Regular | 24 - 37 | 25 | 69.4 |
| Deficiente | 10 - 23 | 10 | 27.8 |
| Total | | 36 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

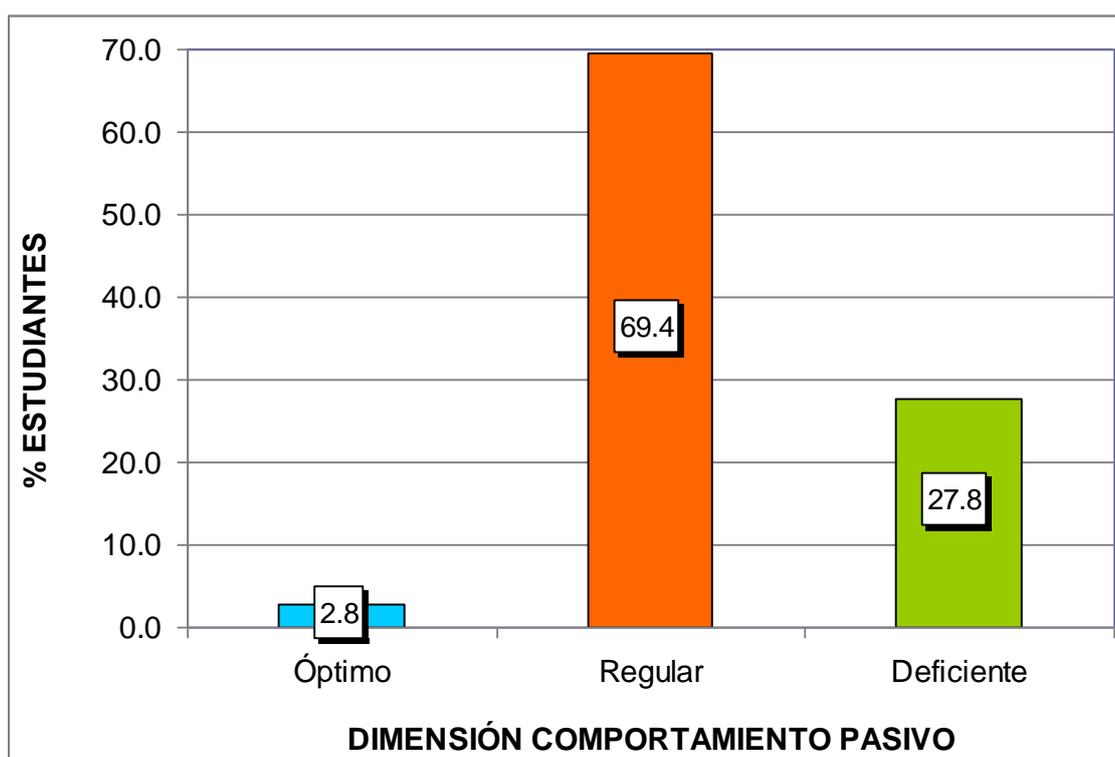


Gráfico 2. Dimensión comportamiento pasivo

En el gráfico 2, se observa que el 2,8% de estudiantes presentan un nivel óptimo, el 69,4% un nivel regular y el 27,8% un nivel deficiente; lo que nos indica que la mayoría de encuestados presentan un nivel regular en el cuestionario de tipos de comportamiento en su dimensión comportamiento pasivo.

Tabla 4. *Dimensión comportamiento agresivo*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Óptimo | 38 - 50 | 4 | 10.3 |
| Regular | 24 - 37 | 24 | 61.5 |
| Deficiente | 10 - 23 | 11 | 28.2 |
| Total | | 39 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

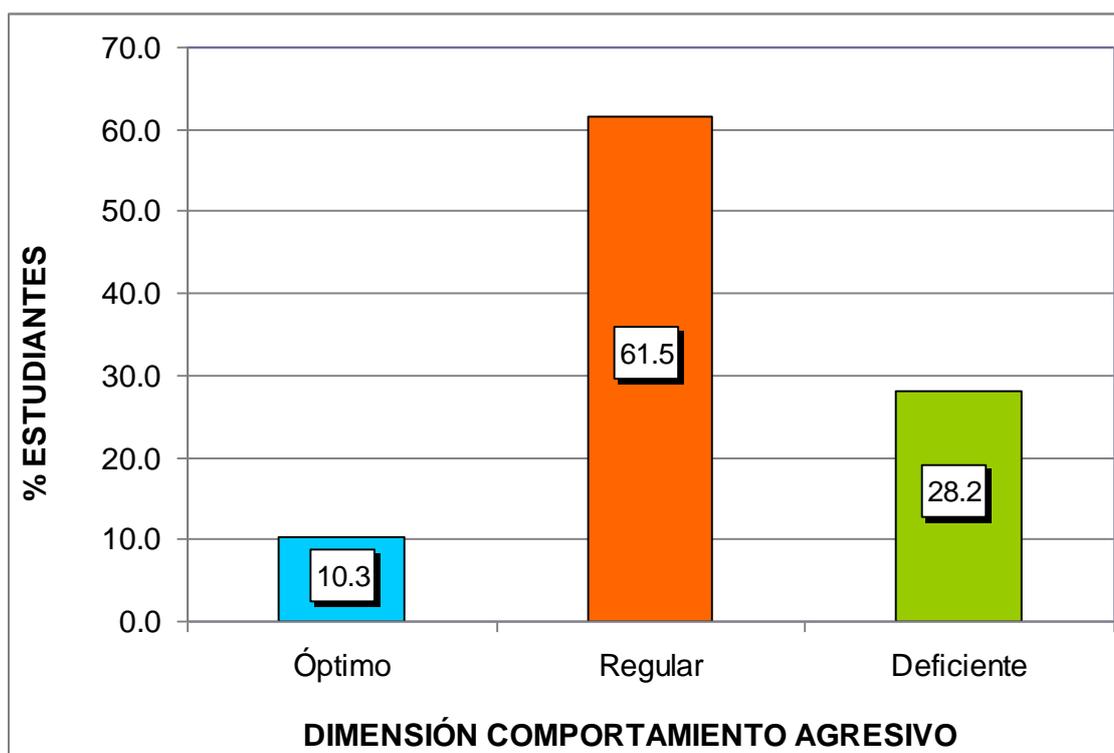


Gráfico 3. Dimensión comportamiento agresivo

En el gráfico 3, se observa que el 10,3% de estudiantes presentan un nivel óptimo, el 61,5% un nivel regular y el 28,2% un nivel deficiente; lo que nos indica que la mayoría de encuestados presentan un nivel regular en el cuestionario de tipos de comportamiento en su dimensión comportamiento agresivo.

Tabla 5. Dimensión comportamiento asertivo

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Óptimo | 38 - 50 | 13 | 36.1 |
| Regular | 24 - 37 | 17 | 47.2 |
| Deficiente | 10 - 23 | 6 | 16.7 |
| Total | | 36 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

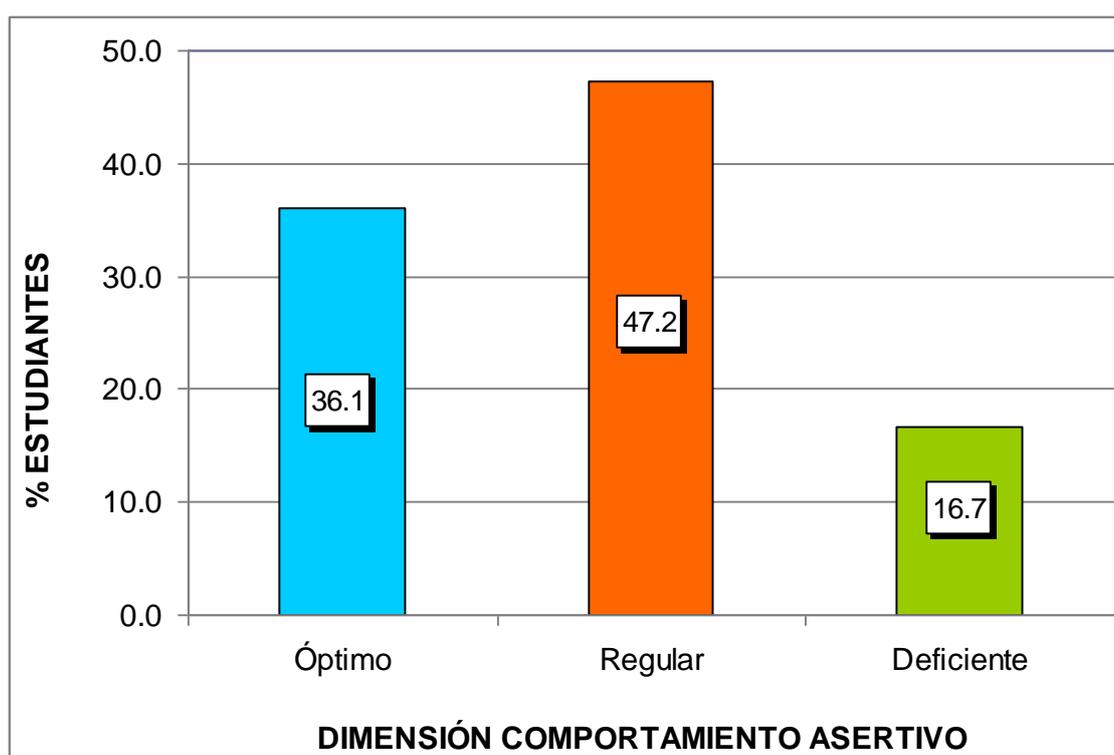


Gráfico 4. Dimensión comportamiento asertivo

En el gráfico 4, se observa que el 36,1% de estudiantes presentan un nivel óptimo, el 47,2% un nivel regular y el 16,7% un nivel deficiente; lo que nos indica que la mayoría de encuestados presentan un nivel regular en el cuestionario de tipos de comportamiento en su dimensión comportamiento asertivo.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Tabla 6. Puntaje total del cuestionario de aprendizaje significativo

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Alto | 45 - 60 | 6 | 17.1 |
| Medio | 29 - 44 | 21 | 60.0 |
| Bajo | 12 - 28 | 8 | 22.9 |
| Total | | 35 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

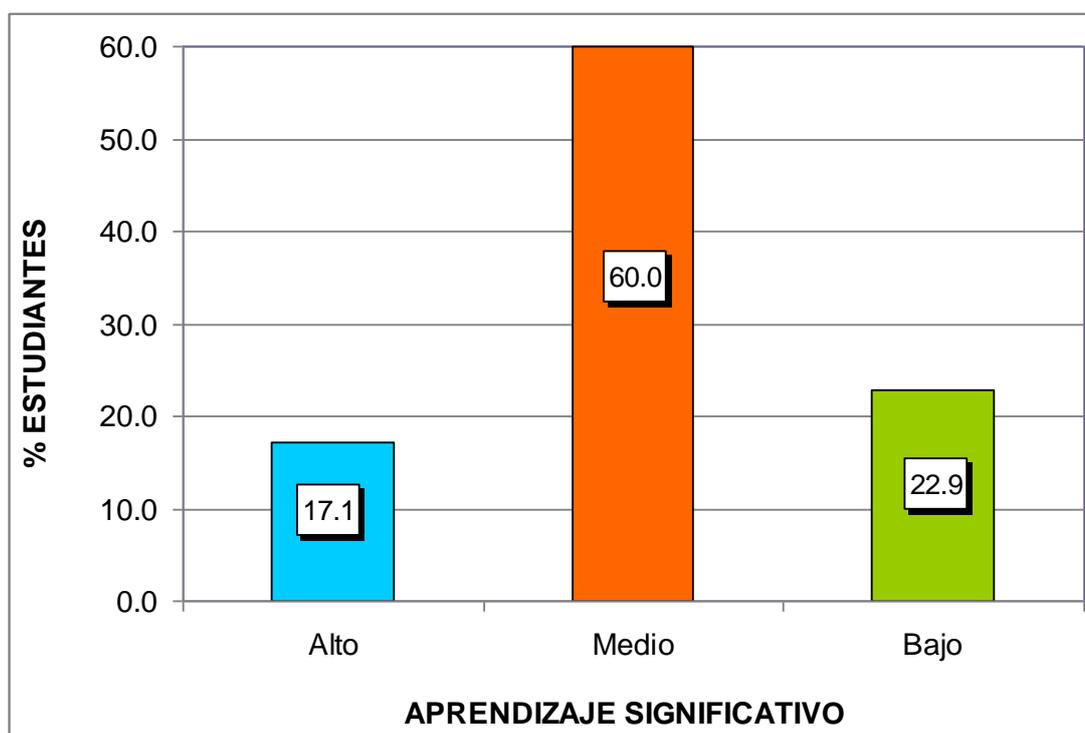


Gráfico 5. Puntaje total del cuestionario de aprendizaje significativo

En el gráfico 5, se observa que el 17,1% de estudiantes presentan un nivel alto, el 60,0% un nivel medio y el 22,9% un nivel bajo; lo que nos indica que la mayoría de encuestados presentan un nivel medio en el cuestionario del aprendizaje significativo.

Tabla 7. *Dimensión experiencias previas*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Alto | 16 - 20 | 3 | 8.3 |
| Medio | 10 - 15 | 19 | 52.8 |
| Bajo | 4 - 9 | 14 | 38.9 |
| Total | | 36 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

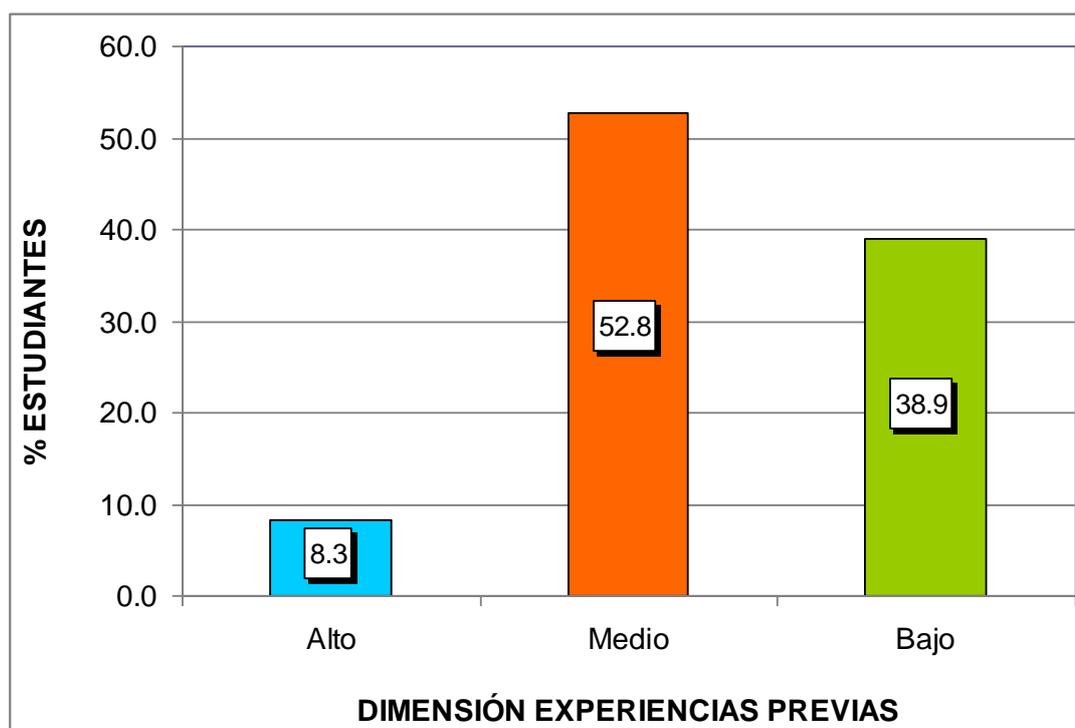


Gráfico 6. Dimensión experiencias previas

En el gráfico 6, se observa que el 8,3% de estudiantes presentan un nivel alto, el 52,8% un nivel medio y el 38,9% un nivel bajo; lo que nos indica que la mayoría de encuestados presentan un nivel medio en el cuestionario del aprendizaje significativo en su dimensión experiencias previas.

Tabla 8. *Dimensión nuevos conocimientos*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|--------------|---------|-----------|--------------|
| Alto | 16 - 20 | 11 | 30.6 |
| Medio | 10 - 15 | 21 | 58.3 |
| Bajo | 4 - 9 | 4 | 11.1 |
| Total | | 36 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

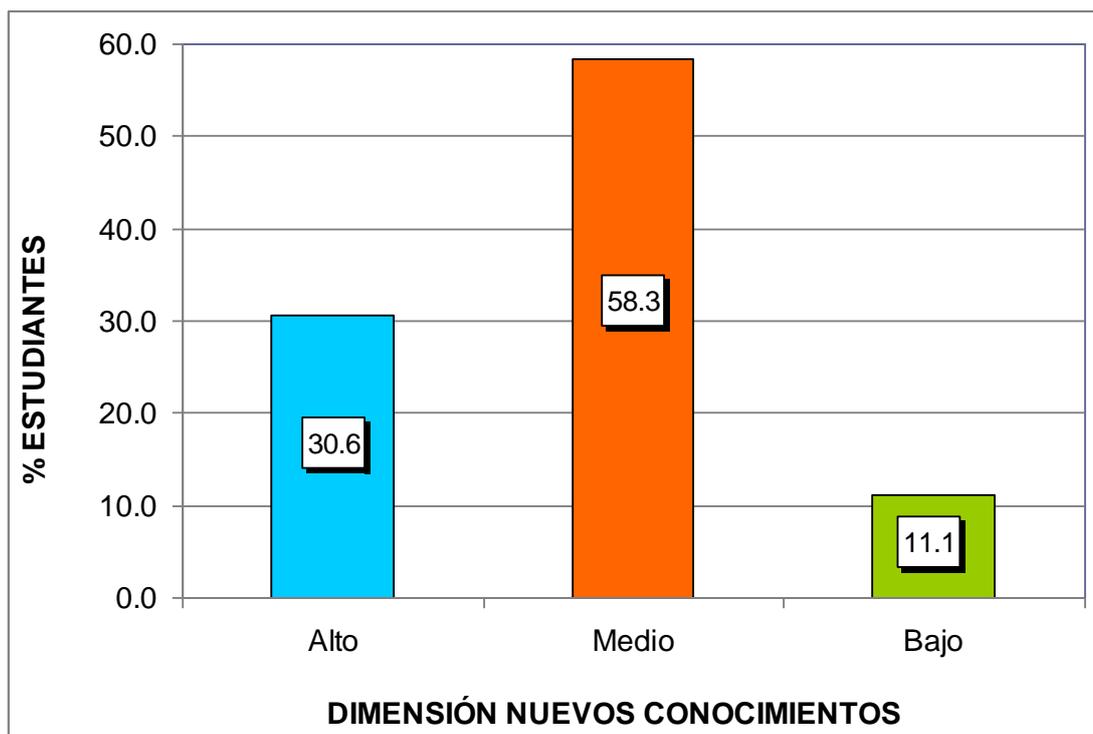


Gráfico 7. Dimensión nuevos conocimientos

En el gráfico 7, se observa que el 30,6% de estudiantes presentan un nivel alto, el 58,3% un nivel medio y el 11,1% un nivel bajo; lo que nos indica que la mayoría de encuestados presentan un nivel medio en el cuestionario del aprendizaje significativo en su dimensión nuevos conocimientos.

Tabla 9. *Dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos*

| Niveles | Puntaje | fi | F% |
|----------------|----------------|-----------|--------------|
| Alto | 16 - 20 | 11 | 30.6 |
| Medio | 10 - 15 | 19 | 52.8 |
| Bajo | 4 - 9 | 6 | 16.7 |
| Total | | 36 | 100.0 |

Fuente: Base de datos (Anexo 3).

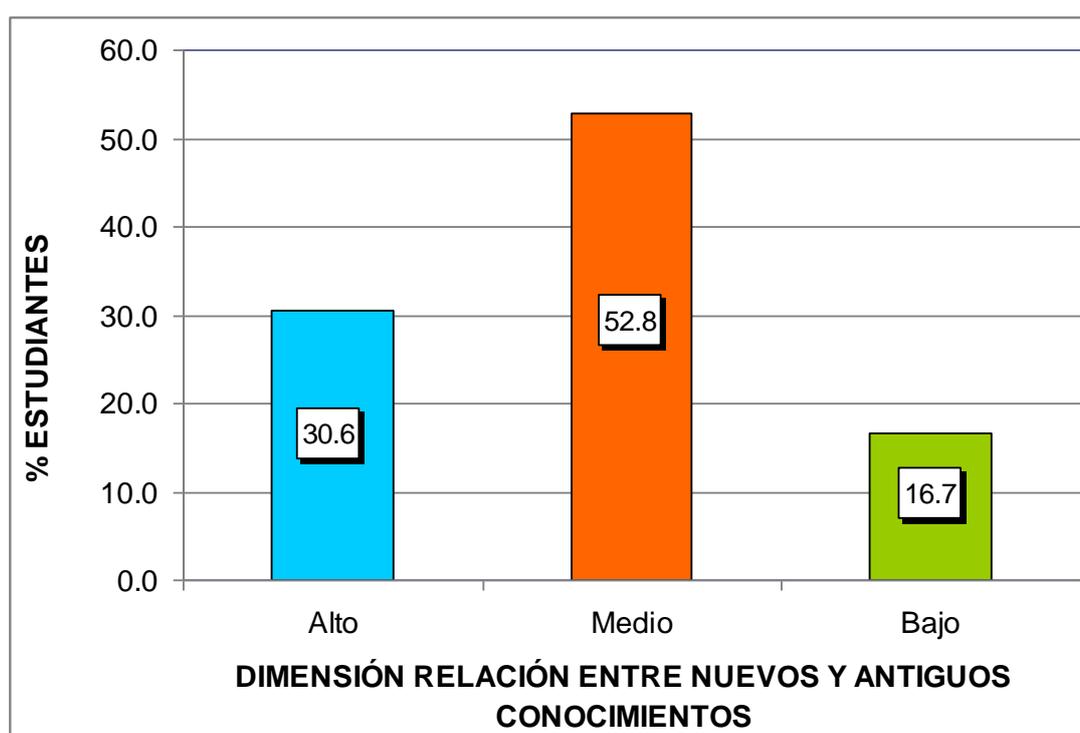


Gráfico 8. *Dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos*

En el gráfico 8, se observa que el 30,6% de estudiantes presentan un nivel alto, el 52,8% un nivel medio y el 16,7% un nivel bajo; lo que nos indica que la mayoría de encuestados presentan un nivel medio en el cuestionario del aprendizaje significativo en su dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos.

3.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS

a) Hipótesis General

Ho No existe relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, año 2017

H₁ Existe relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, año 2017

Tabla 10. *Correlación de las variables tipos de comportamiento y aprendizaje significativo*

| | | | Tipos de comportamiento | Aprendizaje significativo |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Rho de Spearman | Tipos de comportamiento | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,631** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 36 | 36 |
| Rho de Spearman | Aprendizaje significativo | Coefficiente de correlación | ,631** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 36 | 36 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 10, se observa que el coeficiente de correlación Rho de Spearman existente entre las variables muestran una relación moderada positiva, estadísticamente significativa ($r_s = 0,631$, $p_valor = 0,000 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria.

b) Hipótesis Específica 1

Ho No existe relación entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

H₁ Existe relación entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

Tabla 11. *Correlación de las variables comportamiento pasivo y aprendizaje significativo*

| | | | Comportamiento pasivo | Aprendizaje significativo |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Rho de Spearman | Comportamiento pasivo | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,588** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 36 | 36 |
| Rho de Spearman | Aprendizaje significativo | Coefficiente de correlación | ,588** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 36 | 36 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 11, se observa que el coeficiente de correlación Rho de Spearman existente entre las variables muestran una relación moderada positiva, estadísticamente significativa ($r_s = 0,588$, $p_valor = 0,000 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria.

c) Hipótesis Específica 2

Ho No existe relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

H₁ Existe relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

Tabla 12. *Correlación de las variables comportamiento agresivo y aprendizaje significativo*

| | | | Comportamiento agresivo | Aprendizaje significativo |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Rho de Spearman | Comportamiento agresivo | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,536** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,001 |
| | | N | 36 | 36 |
| Rho de Spearman | Aprendizaje significativo | Coefficiente de correlación | ,536** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 | . |
| | | N | 36 | 36 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 12, se observa que el coeficiente de correlación Rho de Spearman existente entre las variables muestran una relación moderada positiva, estadísticamente significativa ($r_s = 0,536$, $p_valor = 0,001 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria.

d) Hipótesis Específica 3

Ho No existe relación entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

H₁ Existe relación entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara.

Tabla 13. *Correlación de las variables comportamiento asertivo y aprendizaje significativo*

| | | | Comportamiento asertivo | Aprendizaje significativo |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Rho de Spearman | Comportamiento asertivo | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,665** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 36 | 36 |
| Rho de Spearman | Aprendizaje significativo | Coefficiente de correlación | ,665** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 36 | 36 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Programa SPSS Versión 22.

En la tabla 13, se observa que el coeficiente de correlación Rho de Spearman existente entre las variables muestran una relación moderada positiva, estadísticamente significativa ($r_s = 0,665$, $p_valor = 0,000 < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe relación entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria.

CONCLUSIONES

- Primera.-** Existe relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, año 2017; el coeficiente de correlación de Spearman muestra una relación moderada positiva $r_s = 0,631$ con un $p_valor = 0,000 < 0,05$; donde la percepción de los estudiantes del cuestionario de tipos de comportamiento está en un nivel regular con un 61,1%, y en el cuestionario de aprendizaje significativo los estudiantes presentan un nivel medio con un 60,0%.
- Segunda.-** Existe relación entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria; el coeficiente de correlación de Spearman muestra una relación moderada positiva $r_s = 0,588$ con un $p_valor = 0,000 < 0,05$; donde la percepción de los estudiantes del cuestionario de tipos de comportamiento está en un nivel regular con un 69,4% en su dimensión comportamiento pasivo.

Tercera.- Existe relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria; el coeficiente de correlación de Spearman muestra una relación moderada positiva $r_s = 0,536$ con un $p_valor = 0,001 < 0,05$; donde la percepción de los estudiantes del cuestionario de tipos de comportamiento está en un nivel regular con un 61,5% en su dimensión comportamiento agresivo.

Cuarta.- Existe relación entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria; el coeficiente de correlación de Spearman muestra una relación moderada positiva $r_s = 0,665$ con un $p_valor = 0,000 < 0,05$; donde la percepción de los estudiantes del cuestionario de tipos de comportamiento está en un nivel regular con un 47,2% en su dimensión comportamiento asertivo.

RECOMENDACIONES

- Primera.-** Las autoridades de la Institución Educativa N° 14917 “Micaela Bastidas”, Máncora – Talara, deben capacitar a los docentes sobre estrategias ante comportamientos pasivos, agresivos y asertivo de sus alumnos, para que estén bien integrados y puedan promover el aprendizaje significativo a fin de relacionar sus experiencias previas con los nuevos conocimientos.
- Segunda.-** Los docentes deben orientar a los estudiantes sobre los valores en el aula, pero a su vez, que no siempre en la vida se tiene que tener un comportamiento pasivo, ya que de eso sacan provecho sus compañeros.
- Tercera.-** Partiendo de las necesidades de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria, se propone a los docentes generar el respeto al prójimo, para evitar la agresividad mediante dinámicas en la cual participen todos y se pueda desarrollar el aprendizaje significativo.

Cuarta.- Las autoridades de la institución en coordinación con los padres de familia deben realizar actividades recreativas a fin de promover el comportamiento asertivo en los estudiantes y así lograr su integración.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México DF: Trillas.

Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Carbajal, M. y Jaramillo, J. (2015). *Conductas agresivas de los alumnos del primer año nivel Secundaria Institución Educativa Técnico Industrial Pedro E. Paulet Huacho, 2015*. Huacho: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: San Marcos.

Castro, M. (2010). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración*. 5ª edición. Caracas: Uyapal.

Cervantes, G. (2013). *El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*. Lima: Universidad San Martín de Porres.

- Coll, C. (2010). *Las comunidades de aprendizaje: Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación*. Madrid: Morata.
- Condori, G. y Calsin, R. (2014). *Relación de la conducta asertiva y el rendimiento académico en el área de matemáticas con estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Carlos Fermín Fitzcarrald*. Madre de Dios: Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios.
- Constitución Política del Perú (1993). *La Constitución Política fue promulgada el 29 de diciembre de 1993*. Disponible en: <http://www4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>
- Espinoza, G. (2013). *Conducta pasiva por retraimiento en estudiantes de 7 a 12 años de una escuela de la ciudad de Guayaquil, 2013*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Fensterheim, H. y Baer, J. (1994). *No diga sí cuando quiera decir no*. Barcelona: Grijalbo.
- García, P. (2009). *Comorbilidad, Personalidad, Estilos Educativos y Problemas de Conductas en Adolescentes*. Madrid: Anuario de Psicología Jurídica.
- Gimeno, S. (2014). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gispert, C. (2007). *Diccionario enciclopédico: Edición del milenio*. Madrid: Oceano.
- González, D. (2010). *La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel escolar*. Cuba: Centro Universitario José Martí Pérez.
- Gordon, H. (1989). *Teorías del Aprendizaje*. México D.F: Trillas.

- Grajeda, M (2011). *Transformar la Práctica Educativa. Didáctica para nuestro Tiempo*. Guatemala. Saqiltzij.
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6º Edición. México D.F.: McGraw-Hill.
- Jonson, R. y Kuby, P. (2011). *Estadística elemental, lo esencial*. 4º Edición. New York: Thomson.
- Marti, S. (2007). *La organización escolar y el comportamiento de los adolescentes*. Castellón: Unidad de atención Castellón.
- Méndez, J. (2010). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación (2000). *Código de los Niños y Adolescentes Ley N° 27337*. (21 de julio del 2000). Disponible en: http://www.mimp.gob.pe/yachay/files/Ley_27337.pdf
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación N° 28044*. (17 de julio del 2003). Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Morencia, I. (2013). *Conductas disruptivas en el aula y su relación con las dificultades de aprendizaje*. Granada: Universidad de Granada.
- Moreno, F. (2014). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Papalia, D. (2015). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. 5ta edición. México D.F.: McGraw-Hill.

- Roche, R. (2002). *Psicología y educación para la personalidad*. Buenos Aires: Red Federal de Formación Docente para la República Argentina.
- Rojas, A. (2013). *Comportamiento integral y el bullying escolar en estudiantes de secundaria*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Salanic, M. (2014). *Ansiedad infantil y comportamiento en el aula*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- Sampém, M. (2014). *Programa de Prevención del Maltrato Escolar en Educación Secundaria en Perú*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sánchez, M. (2010). *El aprendizaje significativo psicopedagógico*. México D.F.: Alfaomega.
- Solbes, J. (2013). *Evaluación de una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tovar, R. (2010). *Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares*. Bogotá: Revista de Psiquiatría.
- UNESCO (2016). *Programas de atención y educación de la primera infancia*. Ginebra: AEPI.
- Villalobos, E. (2013). *Educación Y Estilos de Enseñanza*. México DF: Cruz O.SA.
- Vizcardo, M. (2013). *Inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en alumnos de 11 a 13 años de Arequipa*. Lima: Universidad San Martín de Porres.

A N E X O S

Anexo 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: TIPOS DE COMPORTAMIENTO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 14917 "MICAELA BASTIDAS", MÁNCORA – TALARA, AÑO 2017.

| PROBLEMAS | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | METODOLOGÍA |
|---|--|---|---|---|
| <p>Problema General: ¿Cuál es la relación que existe entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara, año 2017?</p> | <p>Objetivo general: Establecer la relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara, año 2017.</p> | <p>Hipótesis general: Existe relación entre los tipos de comportamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara, año 2017</p> | <p>Variable Relacional 1 (X): Tipos de comportamiento</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento pasivo. - Comportamiento agresivo - Comportamiento asertivo | <p>Diseño de Investigación: No experimental, transversal</p> <p>Tipo de Investigación: Básica Cuantitativo</p> <p>Nivel de Investigación: - Descriptivo - Correlacional</p> <p>Método: Hipotético Deductivo</p> <p>Población: Conformada por 36 estudiantes de 5to grado educación secundaria.</p> |
| <p>Problemas Específicos: ¿Cuál es la relación que existe entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara?</p> | <p>Objetivos específicos: Determinar la relación entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara.</p> <p>Identificar la relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara.</p> <p>Demostrar la relación entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara.</p> | <p>Hipótesis específicas: Existe relación entre el comportamiento pasivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara.</p> <p>Existe relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara.</p> <p>Existe relación entre el comportamiento asertivo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de 5to grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 14917 "Micaela Bastidas", Máncora – Talara.</p> | <p>Variable Relacional 2 (Y): Aprendizaje significativo</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias previas - Nuevos conocimientos - Relación entre nuevos y antiguos conocimientos | <p>Muestra: La muestra es igual a la población de estudio. N = n.</p> <p>Técnica: - Encuesta</p> <p>Instrumentos: - Cuestionario sobre tipos de comportamiento. - Cuestionario de aprendizaje significativo.</p> |

Anexo 2
INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO SOBRE TIPOS DE COMPORTAMIENTO
(DIRIGIDO A ESTUDIANTES)

Estimado (a) Estudiante:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca de los tipos de comportamiento; por favor responda con sinceridad. Agradezco por anticipado tu valiosa cooperación.

Datos personales:

Nombres:

Sexo: M () F () Grado/Sección:.....

Indicaciones: Lee cada una de las oraciones y selecciona **UNA** de las cinco alternativas, la que sea más apropiada a tu opinión, seleccionando una de las frases que corresponda a la alternativa que escogiste según la que tu creas conveniente. Marca con un aspa (**X**), no existen respuestas buenas o malas, asegúrate de responder **TODAS** las oraciones. **MUCHAS GRACIAS.**

| Nº | ÍTEMS | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|---|--|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Dimensión 1: Comportamiento pasivo | | | | | | |
| 1 | Me muestro inseguro al expresar mis ideas ante mis compañeros. | | | | | |
| 2 | Me quedo callado en lugar de expresar mi descontento. | | | | | |
| 3 | Tengo bajo concepto de mí mismo. | | | | | |
| 4 | Oculto mis sentimientos por temor a ser rechazado. | | | | | |
| 5 | Me resulta difícil decir NO cuando me piden algo que no deseo hacer. | | | | | |
| 6 | Me quedo callado cuando alguien me agrade. | | | | | |
| 7 | Me es difícil conseguir amistades. | | | | | |
| 8 | Me siento atacado o agredido con facilidad. | | | | | |
| 9 | Mis compañeros se burlan de mí. | | | | | |
| 10 | Mis compañeros me dicen que soy | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|
| | tímido. | | | | | |
| Dimensión 2: Comportamiento agresivo | | | | | | |
| 11 | Me muestro agresivo con mis compañeros. | | | | | |
| 12 | Impongo a mis compañeros mi punto de vista. | | | | | |
| 13 | Me considero desobediente. | | | | | |
| 14 | Me considero una persona violenta o impulsiva. | | | | | |
| 15 | Mis compañeros me dicen que soy agresivo. | | | | | |
| 16 | Peleo o discuto constantemente con mis compañeros. | | | | | |
| 17 | Fomento peleas entre mis compañeros. | | | | | |
| 18 | Molesto constantemente a mis compañeros. | | | | | |
| 19 | Cuando quiero algo lo consigo a como dé lugar | | | | | |
| 20 | Humillo a mis compañeros. | | | | | |
| Dimensión 3: Comportamiento asertivo | | | | | | |
| 21 | Me respeto a mí mismo y a los demás. | | | | | |
| 22 | Respeto las opiniones de mis compañeros. | | | | | |
| 23 | No permito que los demás se aprovechen de mí. | | | | | |
| 24 | Me resulta fácil decir a la gente lo que pienso. | | | | | |
| 25 | Me relaciono fácilmente con mis compañeros. | | | | | |
| 26 | Conozco claramente cuáles son mis derechos. | | | | | |
| 27 | Mantengo una actitud positiva en mi trato con los demás. | | | | | |
| 28 | Considero importante cumplir y respetar las normas establecidas por la Institución. | | | | | |
| 29 | Me siento seguro de mí mismo | | | | | |
| 30 | Tengo en cuenta las opiniones de mis compañeros. | | | | | |

**CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
(DIRIGIDO A ESTUDIANTES)**

Estimado(a) estudiante:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca del aprendizaje significativo; por favor responda con sinceridad. Agradezco por anticipado tu valiosa cooperación.

Datos personales:

Nombres:

Sexo: M () F () Grado/Sección:.....

Instrucciones:

Lee con atención y cuidado cada una de ellas. En cada pregunta, señala con un aspa (X) la casilla correspondiente a la columna que mejor represente tu opinión, de acuerdo con el siguiente código:

| | | | | |
|-------|-------------|--------------|--------------|---------|
| Nunca | Pocas Veces | Medianamente | Muchas Veces | Siempre |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Nº | ÍTEMS | Nunca | Pocas veces | Mediana mente | Muchas veces | Siempre |
|--|--|------------|-------------|---------------|--------------|------------|
| Dimensión 1: Experiencias previas | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 1. | ¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar la clase? | | | | | |
| 2. | ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas? | | | | | |
| 3. | ¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase? | | | | | |
| 4. | ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos? | | | | | |
| Dimensión 2: Nuevos conocimientos | | | | | | |
| 5. | ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)? | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 6. | ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo? | | | | | |
| 7. | ¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos? | | | | | |
| 8. | ¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad? | | | | | |
| Dimensión 3: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos | | | | | | |
| 9. | ¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento? | | | | | |
| 10. | ¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido? | | | | | |
| 11. | ¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana? | | | | | |
| 12. | ¿Considero lo aprendido como útil e importante? | | | | | |

Anexo 3
BASE DE DATOS DE LOS INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO SOBRE TIPOS DE COMPORTAMIENTO

Estudiantes de 5to grado de educación secundaria

| Nº | Sec | Ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Puntaje | Nivel | | |
|----|-----|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------|-------|-----|------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | | | 29 | 30 |
| 1 | A | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 122 | Óptimo |
| 2 | A | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 94 | Regular |
| 3 | A | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 106 | Regular |
| 4 | A | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 136 | Óptimo |
| 5 | A | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 109 | Regular |
| 6 | A | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 84 | Regular |
| 7 | A | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 98 | Regular |
| 8 | A | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 67 | Deficiente |
| 9 | A | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 96 | Regular |
| 10 | A | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 90 | Regular |
| 11 | A | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 94 | Regular |
| 12 | A | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 126 | Óptimo |
| 13 | A | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 87 | Regular |
| 14 | A | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 64 | Deficiente |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|------------|
| 15 | A | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 106 | Regular |
| 16 | A | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 93 | Regular |
| 17 | A | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 110 | Regular |
| 18 | A | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 62 | Deficiente |
| 19 | B | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 104 | Regular |
| 20 | B | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 66 | Deficiente |
| 21 | B | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 88 | Regular |
| 22 | B | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 100 | Regular |
| 23 | B | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 64 | Deficiente |
| 24 | B | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 124 | Óptimo |
| 25 | B | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 80 | Regular |
| 26 | B | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 64 | Deficiente |
| 27 | B | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 105 | Regular |
| 28 | B | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 88 | Regular |
| 29 | B | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 98 | Regular |
| 30 | B | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 65 | Deficiente |
| 31 | B | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 103 | Regular |
| 32 | B | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 66 | Deficiente |
| 33 | B | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 88 | Regular |
| 34 | B | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 87 | Regular |
| 35 | B | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 62 | Deficiente |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------|
| 36 | B | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 66 | Deficiente |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------|

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 0.47 | 1.01 | 0.77 | 0.75 | 1.05 | 0.75 | 1.16 | 0.90 | 0.69 | 0.97 | 0.63 | 0.83 | 0.70 | 1.31 | 1.23 | 0.83 | 1.13 | 0.71 | 0.75 | 1.04 | 1.30 | 0.80 | 1.84 | 1.36 | 1.14 | 1.48 | 0.74 | 1.06 | 0.75 | 0.91 | 399,7 |
| VARIANZA DE LOS ÍTEMS | | | | | | | | | | | | | | | | | VAR. DE LA SUMA | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 29.0462963 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SUMATORIA DE LA VARIANZA DE LOS ÍTEMS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$K = 30$$

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

$$K-1 = 29$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$\sum z_{ij}^2 = 29$$

$$S_T^2 = 399.7$$

$$\alpha = \boxed{0.959}$$

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Estudiantes de 5to grado de educación secundaria

| Nº | Nombres | Sección | Items | | | | | | | | | | | | Puntaje | Nivel | DIMENSIONES | | |
|----|----------------------------|---------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|---------|-------|-------------|----|----|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | D1 | D2 | D3 |
| 1 | Patrick Aguilar Peña | A | 2 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 50 | Alto | 13 | 19 | 18 |
| 2 | Juliana Veliz Zarate | A | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 42 | Medio | 9 | 18 | 15 |
| 3 | Jennifer Feijoo Jocopec | A | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 46 | Alto | 12 | 18 | 16 |
| 4 | Patricia Domínguez Pereira | A | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 59 | Alto | 20 | 20 | 19 |
| 5 | Aries Chunga Farfán | A | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 42 | Medio | 14 | 14 | 14 |
| 6 | Peña Atoche Elder | A | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 5 | 35 | Medio | 7 | 15 | 13 |
| 7 | Cecilia Lama | A | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 43 | Medio | 12 | 15 | 16 |
| 8 | Jhara Preciado Sosa | A | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 27 | Bajo | 9 | 9 | 9 |
| 9 | Cristhian Baca Farfán | A | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 42 | Medio | 9 | 16 | 17 |
| 10 | Ximena Távara Luperdi | A | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 40 | Medio | 12 | 15 | 13 |
| 11 | Angi Liviapoma Guarnizo | A | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 42 | Medio | 13 | 15 | 14 |
| 12 | Ruth Atoche Meca | A | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 43 | Medio | 12 | 15 | 16 |
| 13 | Fanny López Vargas | A | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 55 | Alto | 18 | 18 | 19 |
| 14 | Astrid Ippanaque Vilca | A | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 26 | Bajo | 9 | 9 | 8 |
| 15 | Sol Saldarriaga Palomino | A | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 43 | Medio | 14 | 14 | 15 |
| 16 | Edwin Oviedo Saldaña | A | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 50 | Alto | 16 | 17 | 17 |
| 17 | Luis Sosa Salazar | A | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 42 | Medio | 14 | 14 | 14 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------|----|----|----|
| 18 | Vilder Aguayo Camacho | A | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 28 | Bajo | 8 | 11 | 9 |
| 19 | Dreicy Marcelo Pardo | B | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 5 | 37 | Medio | 10 | 15 | 12 |
| 20 | Ericka Yenque Macaggi | B | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 28 | Bajo | 9 | 10 | 9 |
| 21 | Ulis Gastulo Tavera | B | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 39 | Medio | 7 | 17 | 15 |
| 22 | Marisela Ruíz Rujel | B | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 33 | Medio | 10 | 13 | 10 |
| 23 | Luis Calero Chira | B | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 27 | Bajo | 8 | 10 | 9 |
| 24 | Nayeli Clemente Araujo | B | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 51 | Alto | 14 | 18 | 19 |
| 25 | Esmilse Cruz Lama | B | 2 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 44 | Medio | 11 | 19 | 14 |
| 26 | Guisseli Goicochea Guerrero | B | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 | 1 | 5 | 41 | Medio | 13 | 15 | 13 |
| 27 | Getsiva Chunga Silva | B | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 38 | Medio | 14 | 13 | 11 |
| 28 | Josén Fiestas Quezada | B | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 39 | Medio | 8 | 15 | 16 |
| 29 | Andreina Sosa Ramírez | B | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 34 | Medio | 10 | 12 | 12 |
| 30 | Alejandra Valladares Villalobos | B | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 28 | Bajo | 9 | 9 | 10 |
| 31 | Boris Narazar Estrada | B | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 34 | Medio | 10 | 11 | 13 |
| 32 | Jherson Porras Qerevalu | B | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 28 | Bajo | 8 | 10 | 10 |
| 33 | Elvis Marchán Agurto | B | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 34 | Medio | 9 | 12 | 13 |
| 34 | Cristian Mendoza Reyes | B | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 40 | Medio | 7 | 17 | 16 |
| 35 | Lucio López Pardo | B | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 38 | Medio | 10 | 15 | 13 |
| 36 | Roberto Vite Eche | B | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 26 | Bajo | 10 | 8 | 8 |

| | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 0.75 | 0.99 | 0.97 | 0.68 | 1.10 | 0.80 | 1.19 | 0.99 | 0.98 | 1.05 | 1.11 | 1.27 |
| VARIANZA DE LOS ÍTEMS | | | | | | | | | | | |

| |
|------------------------|
| 68.2006 |
| VAR. DE LA SUMA |

| |
|--|
| 11.8672840 |
| SUMATORIA DE LA VARIANZA DE LOS ÍTEMS |

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$K = 12$$

$$K - 1 = 11$$

$$\sum S_i^2 = 12$$

$$S_T^2 = 68.2$$

$$\alpha = \boxed{0.901}$$

Anexo 4

FOTOGRAFÍAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 14917 “MICAELA BASTIDAS”, MÁNCORA – TALARA

