

## Conductas disruptivas en el aprendizaje significativo de estudiantes de primaria, en un distrito de Lima-Perú

### Disruptive Behaviors and Meaningful Learning in Primary School Students in a District of Lima, Peru

 **Silvia Arely Angulo Manrique\***

<https://orcid.org/0000-0002-8961-6383>

Programa de Educación Primaria, Facultad de Humanidades, Universidad César Vallejo, Perú

 **Alexandra Diaz Giraldo**

<https://orcid.org/0-0002-8473-1040>

Programa de Educación Primaria, Facultad de Humanidades, Universidad César Vallejo, Perú

 **Selena Mayli Gonzales Azaña**

<https://orcid.org/0009-0002-0257-9987>

Programa de Educación Primaria, Facultad de Humanidades, Universidad César Vallejo, Perú

 **Yahaira Nicole Loli Moreto**

<https://orcid.org/0009-0008-2192-5762>

Programa de Educación Inicial, Facultad de Humanidades, Universidad César Vallejo, Perú

 **Angie Melody Montalban Leon**

<https://orcid.org/0009-0007-6858-2122>

Programa de Educación Inicial, Facultad de Humanidades, Universidad César Vallejo, Perú

 **Patricia Nuñez Cartolin**

<https://orcid.org/0009-0009-6473-981>

Programa de Educación Primaria, Facultad de Humanidades, Universidad César Vallejo, Perú

 **Aracelli Monica Aguado Lingan**

<https://orcid.org/0000-0002-3747-4125>

Programa de Educación Primaria, Facultad de Humanidades, Universidad César Vallejo, Perú

\* **Autor de correspondencia:** [siangulom@ucvvirtual.edu.pe](mailto:siangulom@ucvvirtual.edu.pe)

**Resumen:** Frecuentemente, las conductas disruptivas en el aula han sido asociadas con dificultades en el rendimiento académico; sin embargo, existe limitada evidencia sobre su relación con el aprendizaje significativo como constructo cognitivo complejo. El presente estudio analizó la relación entre conductas disruptivas y aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria de un distrito de Lima, Perú (2025). Se desarrolló bajo un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, con una muestra probabilística de 40 estudiantes. Se aplicó un cuestionario tipo Likert que evaluó conductas disruptivas (interrupciones, desobediencia y distracción) y aprendizaje significativo (relevancia personal, actitud favorable y transferencia). Se emplearon estadísticas descriptivas y el coeficiente Rho de Spearman para el análisis inferencial. Los resultados evidenciaron predominio de niveles moderados de conductas disruptivas, destacando la distracción. El aprendizaje significativo presentó niveles mayormente intermedios y bajos, especialmente en relevancia personal y transferencia. La correlación global fue prácticamente nula ( $\rho = 0,004$ ;  $p > 0,05$ ), sin asociación significativa; la dimensión transferencia mostró una tendencia baja no significativa ( $\rho = 0,284$ ;  $p > 0,05$ ). Se concluye que las conductas disruptivas no explican directamente las variaciones en el aprendizaje significativo, sugiriéndose la necesidad de modelos multinivel que integren clima de aula y prácticas pedagógicas como variables mediadoras, orientando intervenciones centradas en la relevancia y transferencia del aprendizaje.

**Palabras clave:** Conductas disruptivas, aprendizaje significativo, educación primaria, clima escolar, intervención pedagógica.

**Abstract:** Disruptive classroom behaviors have frequently been associated with difficulties in academic performance; however, limited evidence exists regarding their relationship with meaningful learning as a complex cognitive construct. The

## Delectus

Instituto Nacional de Investigación y Capacitación

Continua, Perú ISSN-e: 2663-1148

Periodicidad: Semestral

vol. 8, núm. 2, 2025

publicaciones.inicccperu@gmail.com

Recepción: 26 Octubre 2025

Aprobación: 10 Diciembre 2025

Publicación: 28 Diciembre 2025

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, y aunque en sus nuevas creaciones deban reconocerle su autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

present study analyzed the relationship between disruptive behaviors and meaningful learning among primary school students in a district of Lima, Peru (2025). A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational design was employed with a probabilistic sample of 40 students. A Likert-type questionnaire was administered to assess disruptive behaviors (interruptions, disobedience, and distraction) and meaningful learning (personal relevance, positive learning attitude, and knowledge transfer). Descriptive statistics and Spearman's Rho were used for inferential analysis. Results showed a predominance of moderate levels of disruptive behaviors, particularly distraction. Meaningful learning displayed mostly intermediate and low levels, especially in personal relevance and knowledge transfer. The overall correlation was virtually null ( $\rho = 0.004$ ;  $p > 0.05$ ), indicating no significant association; the transfer dimension showed a low, non-significant tendency ( $\rho = 0.284$ ;  $p > 0.05$ ). It is concluded that disruptive behaviors do not directly explain variations in meaningful learning, highlighting the need for multilevel models incorporating classroom climate and pedagogical practices as mediating variables, and supporting interventions focused on enhancing relevance and knowledge transfer.

**Keywords:** disruptive behaviors; meaningful learning; primary education; classroom climate; pedagogical intervention.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el análisis de las conductas disruptivas en contextos escolares ha adquirido creciente relevancia debido a su impacto potencial en la calidad del proceso educativo y en la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes. Diversas investigaciones sostienen que la presencia recurrente de comportamientos como la distracción, la desobediencia o las interrupciones durante la clase afecta la dinámica pedagógica, altera el clima emocional del aula y reduce las oportunidades efectivas de aprendizaje (Karasova & Nehyba, 2023). Este fenómeno resulta especialmente crítico en la educación primaria, etapa donde se consolidan procesos cognitivos fundamentales y se establecen bases para el desarrollo académico posterior.

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje significativo implica la capacidad del estudiante para integrar nueva información con conocimientos previos, otorgarle sentido personal y transferirla a nuevas situaciones (Ausubel, 2002). Sin embargo, múltiples factores contextuales y conductuales pueden interferir en este proceso. Estudios recientes señalan que los comportamientos disruptivos no siempre se manifiestan como episodios graves aislados, sino como patrones cotidianos de desconexión atencional y autorregulación deficiente que afectan la continuidad instruccional y la interacción docente-estudiante (Kulakow et al., 2024). Esta realidad plantea desafíos relevantes para los docentes, quienes deben equilibrar la gestión del aula con la implementación de estrategias

pedagógicas que favorezcan la participación activa y el compromiso cognitivo del alumnado.

La literatura internacional ha documentado asociaciones entre problemas conductuales externalizantes y resultados académicos, especialmente en indicadores de rendimiento y logro escolar. Investigaciones longitudinales muestran que las dificultades de comportamiento pueden relacionarse con menores niveles de desempeño académico a lo largo del tiempo (Kulakow et al., 2024), mientras que metaanálisis recientes evidencian relaciones negativas, aunque generalmente pequeñas, entre conductas externalizantes y habilidades académicas como la lectura (Pickren et al., 2024). No obstante, estos estudios suelen centrarse en métricas de rendimiento académico tradicional, dejando menos explorada la relación entre la conducta disruptiva y el aprendizaje significativo como constructo educativo complejo.

En paralelo, investigaciones recientes sobre clima de aula destacan que el impacto de las conductas estudiantiles depende en gran medida de factores contextuales y relacionales. El clima conductual positivo, el apoyo docente y las estrategias de gestión del aula actúan como mediadores capaces de disminuir los efectos negativos del comportamiento disruptivo sobre el aprendizaje (Savolainen et al., 2025). Asimismo, el bienestar emocional del profesorado se ve influido por la conducta estudiantil, afectando indirectamente la calidad de la enseñanza y el compromiso pedagógico (Li et al., 2022).

En el contexto latinoamericano, estudios recientes coinciden en señalar que las conductas disruptivas representan un desafío persistente para la convivencia escolar y el desarrollo académico, particularmente en entornos caracterizados por desigualdad social y limitaciones de recursos educativos (UNESCO, 2021). En Perú, es evidente la preocupación docente frente a comportamientos que dificultan la concentración y el avance curricular, así como la necesidad de fortalecer estrategias de gestión emocional y convivencia escolar dentro de las instituciones educativas. No obstante, gran parte de la evidencia nacional disponible se concentra en descripciones contextuales o estudios locales con escasa articulación con marcos internacionales contemporáneos.

En Lima Norte —zona caracterizada por su diversidad social y crecimiento poblacional acelerado (INEI, 2024)— las instituciones educativas enfrentan condiciones particulares que pueden influir en el comportamiento estudiantil, incluyendo dinámicas familiares complejas y contextos socioeconómicos heterogéneos. Estas condiciones podrían incrementar la presencia de conductas disruptivas en el aula y generar desafíos adicionales para la implementación de prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo. Sin embargo, la evidencia empírica específica sobre esta relación en el contexto de Los Olivos sigue siendo limitada, especialmente desde enfoques que integren análisis conductual y cognitivo en una misma investigación.

Otro elemento relevante es que los avances recientes en investigación educativa señalan que la presencia de conductas disruptivas no necesariamente implica un deterioro directo del aprendizaje profundo. Estudios sobre gestión del aula muestran que intervenciones estructuradas pueden reducir conductas problemáticas y mejorar resultados académicos, aunque los efectos suelen ser pequeños y mediados por múltiples variables pedagógicas (Korpershoek et al., 2025). De forma complementaria, investigaciones sobre distracción y uso off-task de tecnologías sugieren que la desconexión atencional puede coexistir con actitudes positivas hacia el aprendizaje, afectando principalmente procesos de transferencia y profundidad cognitiva más que la motivación inicial (Pyhältö et al., 2025).

En este marco, emerge una tensión conceptual relevante: mientras la literatura tiende a asumir que la disrupción afecta negativamente el aprendizaje, existe aún escasa evidencia que examine cómo estas conductas se relacionan específicamente con las dimensiones del aprendizaje significativo, tales como la relevancia personal del contenido, la actitud hacia el aprendizaje y la transferencia del conocimiento. Comprender esta relación resulta crucial para orientar estrategias pedagógicas que trasciendan la disciplina conductual y promuevan procesos cognitivos más profundos.

Frente a este escenario, la presente investigación se desarrolló en estudiantes de educación primaria, en un distrito de Lima-Perú durante el 2025, con el propósito de analizar la relación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo. Este estudio busca también, aportar evidencia empírica contextualizada que permita comprender cómo se manifiestan estas variables y en qué medida se asocian dentro de un entorno educativo específico. Al mismo tiempo, contribuir al debate contemporáneo sobre la complejidad de las dinámicas de aula, considerando que el aprendizaje no depende únicamente del comportamiento observable, sino también de factores pedagógicos y socioemocionales que interactúan en el proceso educativo.

En consecuencia, la pregunta que orienta esta investigación fue: ¿Cuál es la relación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria, en un distrito de Lima-Perú durante el 2025? El objetivo general consistió en analizar la relación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria, aportando evidencia que pueda orientar futuras estrategias de intervención pedagógica y fortalecer la comprensión científica del fenómeno en contextos escolares latinoamericanos.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Enfoque del estudio**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, orientado a la medición objetiva de variables y al análisis estadístico de sus relaciones mediante datos numéricos, enfoque pertinente para estudios que buscan identificar asociaciones entre fenómenos educativos observables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El estudio fue de tipo básico, puesto que su finalidad consistió en generar conocimiento teórico sobre la relación entre las conductas disruptivas y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria, sin aplicación de intervenciones directas.

El diseño metodológico fue no experimental, transversal y correlacional. Se considera no experimental debido a que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación deliberada por parte de los investigadores. El diseño transversal implicó la recolección de datos en un único momento temporal durante el año 2025, y el alcance correlacional permitió analizar el grado de asociación entre las variables de estudio mediante estadísticos no paramétricos apropiados para datos ordinales (Field, 2017).

### **2.2. Participantes**

La población estuvo conformada por estudiantes del nivel primaria matriculados en instituciones educativas del distrito de Los Olivos (Lima Norte, Perú). La muestra estuvo integrada por 40 estudiantes de tercero a sexto grado, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple, procedimiento que favorece la representatividad y reduce el sesgo de selección (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se incluyeron estudiantes con asistencia regular ( $\geq 80\%$ ) y con consentimiento informado firmado por padres o tutores. Se excluyeron estudiantes con diagnósticos formales de necesidades educativas especiales que pudieran influir significativamente en la medición de las variables estudiadas.

### **2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica utilizada fue la encuesta, aplicada mediante un cuestionario estructurado tipo Likert, ampliamente empleado en investigación educativa para medir comportamientos y percepciones (Jamieson, 2004). El instrumento evaluó dos variables principales:

- Conductas disruptivas (V1), compuesta por las dimensiones interrupciones en clase (D1),

desobediencia (D2) y distracción (D3).

- Aprendizaje significativo (V2), integrado por las dimensiones relevancia personal del contenido (D4), actitud positiva hacia el aprendizaje (D5) y transferencia del conocimiento (D6).

Los ítems fueron organizados en niveles ordinales (bajo, medio y alto), permitiendo evaluar gradualmente los constructos.

#### 2.4. Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento de datos se realizó mediante software estadístico especializado (SPSS V.29), desarrollándose en dos etapas: estadística descriptiva y estadística inferencial. Inicialmente se aplicaron análisis descriptivos mediante frecuencias y porcentajes para caracterizar las dimensiones y variables del estudio. Posteriormente, se evaluó la distribución de los datos mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk, obteniéndose los siguientes resultados:

- D1: KS = .155,  $p = .017$ ; SW = .919,  $p = .007$
- D2: KS = .240,  $p = .000$ ; SW = .837,  $p = .000$
- D3: KS = .252,  $p = .000$ ; SW = .788,  $p = .000$
- V1: KS = .091,  $p = .200$ ; SW = .972,  $p = .430$
- D4: KS = .347,  $p = .000$ ; SW = .753,  $p = .000$
- D5: KS = .187,  $p = .001$ ; SW = .881,  $p = .001$
- D6: KS = .334,  $p = .000$ ; SW = .734,  $p = .000$
- V2: KS = .097,  $p = .200$ ; SW = .955,  $p = .115$

Los resultados evidencian que las dimensiones individuales presentan distribución no normal ( $p < .05$ ), mientras que las variables globales V1 y V2 muestran valores compatibles con normalidad ( $p > .05$ ). No obstante, considerando la naturaleza ordinal de las escalas tipo Likert, el tamaño reducido de la muestra ( $n = 40$ ) y la no normalidad predominante en las dimensiones, se optó metodológicamente por el uso de estadísticos no paramétricos, específicamente el coeficiente Rho de Spearman, recomendado para evaluar asociaciones entre variables ordinales y distribuciones no normales (Spearman, 1904; Field, 2017).

#### 2.5. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos en el Código de Núremberg (Salazar, 2024) y en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (World Medical Association [WMA], 2013). Se obtuvo el consentimiento informado de padres o tutores legales, garantizando la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los datos, sin riesgos psicológicos ni académicos para los participantes.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1.

*Estadística descriptiva por dimensiones (Relevancia personal del contenido = Variable Independiente)*

D1 (interrupciones en clase)		F*	%**	%-V***	%-A****
Válido	Bajo	8	20,0	20,0	20,0
	Medio	19	47,5	47,5	67,5
	Alto	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

<b>D2 (Desobediencia)</b>					
Válido	Bajo	7	17,5	17,5	17,5
	Medio	15	37,5	37,5	55,0
	Alto	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	
<b>D3 (Distracción)</b>					
Válido	Bajo	5	12,5	12,5	12,5
	Medio	13	32,5	32,5	45,0
	Alto	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	
*=Frecuencia; **=Porcentaje; ***=Porcentaje válido; ****_Porcentaje acumulado					

En la tabla 1 se observa que la dimensión más relevante de las conductas disruptivas es la distracción (D3), al concentrar el mayor porcentaje en nivel alto (55,0%), lo que evidencia una marcada tendencia a la falta de atención como principal manifestación conductual en el aula. Asimismo, la desobediencia (D2) presenta una elevada proporción en nivel alto (45,0 %), mientras que las interrupciones en clase (D1) se ubican predominantemente en nivel medio (47,5 %). En conjunto, el comportamiento descriptivo muestra que las conductas disruptivas se expresan con intensidad moderada a alta, destacando la distracción como el rasgo más recurrente dentro de la muestra evaluada.

Tabla 2.  
*Estadística descriptiva (Conductas disruptivas = Variable Independiente)*

		F*	%**	%-V***	%-A****
Válido	Bajo	10	25,0	25,0	25,0
	Medio	20	50,0	50,0	75,0
	Alto	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	
*=Frecuencia; **=Porcentaje; ***=Porcentaje válido; ****_Porcentaje acumulado					

En la tabla 2, correspondiente al análisis descriptivo a nivel de la variable conductas disruptivas, se observa que el nivel medio concentra la mayor proporción de estudiantes (50,0 %), mientras que los niveles bajo y alto registran valores equivalentes (25,0 % cada uno). Este comportamiento refleja una presencia moderada de conductas disruptivas en la muestra, indicando que dichos comportamientos se manifiestan con intensidad intermedia más que en extremos. En conjunto, el análisis a nivel de variable sugiere que las conductas disruptivas constituyen un fenómeno frecuente en el contexto escolar evaluado, con implicancias relevantes para la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3.  
*Estadística descriptiva por dimensiones (aprendizaje significativo = Variable dependiente)*

<b>D4 (Relevancia personal del contenido)</b>					
		F*	%**	%-V***	%-A****
Válido	Bajo	29	72,5	72,5	72,5
	Medio	4	10,0	10,0	82,5
	Alto	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

<b>D5 (Actitud favorable hacia el aprendizaje)</b>					
Válido	Bajo	16	40,0	40,0	40,0
	Medio	17	42,5	42,5	82,5
	Alto	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	
<b>D6 (transferencia de conocimientos)</b>					
Válido	Bajo	28	70,0	70,0	70,0
	Medio	3	7,5	7,5	77,5
	Alto	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

\*=Frecuencia; \*\*=Porcentaje; \*\*\*=Porcentaje válido; \*\*\*\*\_Porcentaje acumulado

En la tabla 3, destacan niveles bajos en la relevancia personal del contenido (72,5 %) y en la transferencia de conocimientos (70,0 %), lo que evidencia limitaciones en la conexión del aprendizaje con la experiencia del estudiante y su aplicación en nuevos contextos. En contraste, la actitud favorable hacia el aprendizaje muestra una distribución más equilibrada, con predominio del nivel medio (42,5 %). En conjunto, los resultados sugieren que las principales debilidades del aprendizaje significativo se concentran en la apropiación y transferencia del conocimiento más que en la disposición actitudinal hacia el aprendizaje.

Tabla 4.  
*Estadística descriptiva (aprendizaje significativo = Variable dependiente)*

		F*	%**	%-V***	%-A****
Válido	Bajo	15	37,5	37,5	37,5
	Medio	18	45,0	45,0	82,5
	Alto	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

\*=Frecuencia; \*\*=Porcentaje; \*\*\*=Porcentaje válido; \*\*\*\*\_Porcentaje acumulado

En la tabla 4, correspondiente al análisis descriptivo a nivel de la variable aprendizaje significativo, se observa un predominio del nivel medio (45,0 %), seguido del nivel bajo (37,5 %) y una menor proporción en nivel alto (17,5 %). Este comportamiento evidencia que el aprendizaje significativo se manifiesta mayormente en una intensidad intermedia, con una presencia considerable de estudiantes que aún muestran limitaciones en la apropiación profunda del conocimiento. En conjunto, los resultados sugieren que, aunque existen avances en el proceso de aprendizaje, persisten dificultades para consolidar niveles elevados de aprendizaje significativo en la muestra evaluada.

Tabla 5.  
*Correlación de Spearman entre conductas disruptivas y aprendizaje significativo*

			Conductas disruptivas	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Conductas disruptivas	Coefficiente de correlación	1,000	,004
		Sig. (bilateral)	.	,981
		N	40	40
	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,004	1,000

	Sig. (bilateral)	,981	.
	N	40	40

En la tabla 5 se evidencia que la correlación de Spearman entre conductas disruptivas y aprendizaje significativo es prácticamente nula ( $\rho = 0,004$ ) y no significativa estadísticamente ( $p = 0,981 > 0,05$ ). Este resultado indica la ausencia de una asociación relevante entre ambas variables en la muestra analizada, lo que sugiere que la variación en las conductas disruptivas no se relaciona directamente con cambios en el nivel global de aprendizaje significativo.

Tabla 6.

*Correlación de Spearman entre conductas disruptivas y Relevancia personal del contenido*

			<b>Conductas disruptivas</b>	<b>Relevancia personal del contenido</b>
Rho de Spearman	Conductas disruptivas	Coeficiente de correlación	1,000	,034
		Sig. (bilateral)	.	,834
		N	40	40
(Relevancia personal del contenido)	Relevancia personal del contenido	Coeficiente de correlación	,034	1,000
		Sig. (bilateral)	,834	.
		N	40	40

En la tabla 6 se observa que la correlación de Spearman entre conductas disruptivas y relevancia personal del contenido es positiva pero muy baja ( $\rho = 0,034$ ) y no significativa estadísticamente ( $p = 0,834 > 0,05$ ). Este hallazgo indica que no existe una asociación relevante entre la presencia de conductas disruptivas y el grado en que los estudiantes perciben el contenido como significativo para su experiencia personal.

Tabla 7.

*Correlación de Spearman entre conductas disruptivas y Actitud favorable hacia el aprendizaje*

			<b>Conductas disruptivas</b>	<b>Actitud favorable hacia el aprendizaje</b>
Rho de Spearman	Conductas disruptivas	Coeficiente de correlación	1,000	,050
		Sig. (bilateral)	.	,810
		N	40	40
Actitud favorable hacia el aprendizaje	Actitud favorable hacia el aprendizaje	Coeficiente de correlación	,050	1,000
		Sig. (bilateral)	,810	.
		N	40	40

En la tabla 7 se evidencia que la correlación de Spearman entre conductas disruptivas y actitud favorable hacia el aprendizaje es positiva, pero de magnitud muy baja ( $\rho = 0,050$ ) y no significativa estadísticamente ( $p = 0,810 > 0,05$ ). Este resultado indica la ausencia de una relación consistente entre ambas variables, sugiriendo que la presencia de conductas disruptivas no se asocia de manera relevante con la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Tabla 8.  
Correlación de Spearman entre conductas disruptivas y Transferencia de conocimiento

			Conductas disruptivas	Transferencia de conocimiento
Rho de Spearman	Conductas disruptivas	Coeficiente de correlación	1,000	,284
		Sig. (bilateral)	.	,076
		N	40	40
	Transferencia de conocimiento	Coeficiente de correlación	,284	1,000
		Sig. (bilateral)	,076	.
		N	40	40

En la tabla 8 se observa que la correlación de Spearman entre conductas disruptivas y transferencia de conocimiento es positiva y de magnitud baja ( $\rho = 0,284$ ), aunque no alcanza significancia estadística ( $p = 0,076 > 0,05$ ). Este resultado sugiere una tendencia asociativa débil entre ambas variables, sin evidencia suficiente para confirmar una relación estadísticamente consistente en la muestra analizada

#### 4. CONCLUSIONES

La presente investigación respondió a la pregunta sobre la relación entre conductas disruptivas y aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria, en un distrito de Lima-Perú durante el 2025, evidenciando que no existe una asociación estadísticamente significativa entre ambos constructos; la correlación global fue prácticamente nula ( $\rho = 0,004$ ;  $p > 0,05$ ), lo que implicó el rechazo de la hipótesis de relación significativa. En términos sustantivos, este hallazgo sugiere que la presencia de comportamientos disruptivos no explica de manera directa las variaciones en la construcción de aprendizaje significativo, cuestionando modelos lineales que equiparan conducta observable con deterioro cognitivo profundo. Aunque la dimensión transferencia del conocimiento mostró una tendencia positiva baja ( $\rho = 0,284$ ), su no significancia indica que el fenómeno podría estar mediado por variables pedagógicas y contextuales no incluidas en el modelo. Estos resultados matizan la evidencia internacional que reporta asociaciones pequeñas pero consistentes entre conducta externalizante y rendimiento académico, aportando una lectura contextualizada desde educación primaria latinoamericana y destacando la necesidad de diferenciar entre logro académico y aprendizaje significativo como constructo complejo. No obstante, el diseño transversal, correlacional y el tamaño muestral reducido se deben tomar con precaución a la hora de generalizar estos resultados. Finalmente, el aporte central del estudio radica en integrar ambas variables bajo una perspectiva sistémica del aula, proponiendo que futuras investigaciones incorporen modelos multinivel y análisis de mediación que consideren clima de aula, prácticas docentes y autorregulación. Además, se sugiere priorizar intervenciones didácticas orientadas a fortalecer la relevancia y transferencia del conocimiento más que estrategias centradas exclusivamente en el control conductual.

#### Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial:

La inteligencia artificial se utilizó exclusivamente para la revisión lingüística, corrección gramatical y mejora de estilo del manuscrito, así como para su traducción al inglés, sin intervenir en el análisis, interpretación de resultados ni en las decisiones metodológicas de los autores.

**Conflictos de interés:** Los autores afirman que no existe conflicto de interés en el presente estudio.

**Contribución de los autores:**

**Angulo Manrique, S. A.:** Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Software, Supervisión, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

**Diaz Giraldo, A.:** Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

**Gonzales Azaña, A. M.:** Conceptualización, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

**Loli Moreto, Y. N.:** Conceptualización, Investigación, Metodología, Validación, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

**Montalban Leon, A. M.:** Conceptualización, Investigación, Metodología, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

**Núñez Cartolin, P.:** Conceptualización, Investigación, Metodología, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

**Aguado Lingan, A. M.:** Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

**5. REFERENCIAS**

- Ausubel, G. (2002). *Theory and problems of adolescent development*. iUniverse. [https://books.google.com.pe/books?id=rvu0iNHPdCwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=rvu0iNHPdCwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Educación. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- INEI. (2024, 17 de enero). *Población de la provincia de Lima supera los 10 millones 292 mil habitantes*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/poblacion-de-la-provincia-de-lima-supera-los-10-millones-292-mil-habitantes-14869/>
- Karasova, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. In *Frontiers in Education*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1156530>
- Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An Update of the Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Interventions on Students' Academic, Behavioral, Social-Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, XX (X), 1–41. <https://doi.org/10.3102/00346543251361903>
- Kulakow, S., Mahlau, K., & Kocaj, A. (2024). The longitudinal relationship between internalizing and externalizing behavioral problems with academic achievement in elementary school. *Learning and Instruction*, 92, 101909. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101909>
- Li, P. H., Mayer, D., & Malmberg, L. E. (2022). Teacher well-being in the classroom: A micro-longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103720. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103720>

- Pickren, S. E., Torelli, J. N., Miller, A. H., & Chow, J. C. (2024). The relation between reading and externalizing behavior: a correlational meta-analysis. *Annals of dyslexia*, 74(2), 158-186. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00307-w>
- Pyhältö, K., Rekola, H., Salovuori, S., Kosola, S., & Anttila, H. (2025). The relationship between academic achievement and off-task social media and smartphone usage: Evidence from a systematic literature review. *Acta Psychologica*, 260, 105645. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105645>
- Robinson, K. A., & Johnson, C. D. (2025). Not like the weather: classroom climates as group-level subjective phenomena, classroom microclimates as individual differences. *Learning and Individual Differences*, 122, 102732. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102732>
- Salazar, L. M. M. (2024). Bioética: del código de Núremberg a la jurisprudencia. *KAIRÓS, Revista de Ciencias Económicas, Jurídicas y Administrativas*, 7(12), 9-23. <https://doi.org/10.37135/kai.03.12.01>
- Savolainen, P., Korhonen, E., Närhi, V., Kärkkäinen, S., & Savolainen, H. (2025). Factors affecting the behavioral climate in elementary school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2554728>
- Spearman, C. (1904)**. The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72–101. <https://doi.org/10.2307/1412159>
- UNESCO. (2021). *The integration of refugee and displaced scientists creates a win-win situation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377450>
- World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Zhu, X., Li, W., Su, C., Hu, J., & Zhao, H. (2025). Associations between teacher academic support and externalizing problem behaviors among Chinese adolescents: an analysis of chain mediation and moderating effects. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04591-8>