

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



TESIS

**CONDUCTA AGRESIVA Y EL LOGRO DE APRENDIZAJE DE LAS
COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DEL V CICLO DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ÁLVAREZ THOMAS, ESPINAR 2024**

PRESENTADO POR:

Br. ROSSI HUAMANI SACSI

Br. IBET MEZA CHAVEZ

**PARA OPTAR AL TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD
EDUCACIÓN PRIMARIA**

ASESOR:

Mgt. JORGE ENRIQUE SAAVEDRA COILA

CUSCO – PERÚ

2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el Asesor Jorge Enrique Saavedra Ceila
.....
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: Conduta agresiva y el logro de aprendizaje
de las competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la
Institución Educativa Alvarez Thomas, Espinar 2024

Presentado por: Ibet Meza Chavez DNI N° 76387940 ;
presentado por: Rossi Huamani Sazsi DNI N° 48919571
Para optar el título Profesional/Grado Académico de Licenciada en Educación:
Especialidad Educación Primaria

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 3 veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 8%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 27 de enero de 2026

Firma

Post firma Jorge Enrique Saavedra Ceila

Nro. de DNI 40883278

ORCID del Asesor ID 0009-0001-6483-1597

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259:549871764

CONDUCTA AGRESIVA Y EL LOGRO DE APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DEL V CIC...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:549871764

200 páginas

Fecha de entrega

27 ene 2026, 10:51 a.m. GMT-5

32.833 palabras

190.711 caracteres

Fecha de descarga

27 ene 2026, 11:41 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

CONDUCTA AGRESIVA Y EL LOGRO DE APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN ES....pdf

Tamaño del archivo

8.0 MB

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 9 palabras)

Exclusiones

- N.º de fuentes excluidas

Fuentes principales

- 5%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 6%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión



Caracteres reemplazados

31 caracteres sospechosos en N.º de páginas

Las letras son intercambiadas por caracteres similares de otro alfabeto.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DEDICATORIA

A mis amados padres, Víctor y Vilma, quienes, con su amor incondicional, sacrificio y esfuerzo diario han sido el pilar más firme en mi vida. Gracias por enseñarme con el ejemplo, por sus palabras de aliento cuando sentí decaer y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Esta meta es tan suya como mía. Nada de esto habría sido posible sin ustedes.

A mis hermanos, Gianella, Kevin, Rony y Junior, por ser mi refugio en los días difíciles, por cada gesto de cariño, por cada enseñanza dada, por las risas compartidas y por su apoyo que me dio fuerzas para seguir adelante a pesar de la distancia.

A mis tíos Marisol, Olger, Rina y Roger, por ser no solo parte fundamental de mi familia, sino también ejemplos de vocación y compromiso como docentes. Su pasión por la enseñanza y su dedicación a formar a otros han sido una inspiración profunda en mi propio camino académico. Gracias por cada consejo, cada palabra de aliento y por mostrarme el valor transformador de la educación.

A mis abuelos en vida, mamá Barby y papá Paulino, con todo mi cariño y gratitud. Gracias por su ternura, sus oraciones, su sabiduría y por haberme acompañado con tanto amor a lo largo de este proceso. Tenerlos conmigo es un regalo que atesoro cada día.

Y con especial emoción, a mis abuelos que ahora me cuidan desde el cielo: mamá Kory, papá Juan de la Cruz, papá Tomás y mamá Fortunata. Aunque ya no estén parcialmente, siento su presencia en mi corazón. Sus enseñanzas, su cariño y los valores que transmitieron a nuestra familia siguen vivos en cada uno de nosotros. Sé que desde lo alto celebran este momento conmigo.

A todos ustedes, a quienes amo profundamente, les dedico este trabajo como un pequeño homenaje a todo lo que han sembrado en mí. Este logro es un reflejo de su amor, su ejemplo y su fe.

A mi madre, quien, con su amor incondicional, paciencia y dedicación me ha enseñado a ser fuerte y perseverante en momentos difíciles. Su ejemplo de resiliencia y determinación me ha inspirado a seguir adelante, incluso cuando el camino parecía imposible. Gracias por ser mi roca, por creer en mí y por estar siempre ahí para mí.

A mi padre, quien con su sabiduría y guía me ha enseñado a enfrentar los desafíos con positividad y tranquilidad. Su apoyo y orientación me han ayudado a tomar decisiones importantes y a cumplir mis metas. Gracias por ser mi modelo a seguir y por enseñarme el valor del trabajo duro y la perseverancia.

A mis hermanos, quienes han sido mis compañeros de aventuras y mis confidentes. Gracias por estar siempre ahí para mí, por escucharme y por apoyarme en todo momento. Su amor y compañía han sido fundamentales en mi crecimiento y desarrollo.

Su cuidado, orientación y apoyo me han servido para cumplir mis metas y para convertirme en la persona que soy hoy. Me enseñaron a ver los desafíos como oportunidades de crecimiento y a no rendirme ante las adversidades. Me mostraron que, con determinación y esfuerzo, puedo lograr mis objetivos y superar cualquier obstáculo.

Mi eterno agradecimiento a ustedes por siempre estar para mí, por creer en mí y por apoyarme en todo momento. Los amo con todo mi corazón y me siento orgullosa de llamarlos mi familia.

Rossi

AGRADECIMIENTOS

En esta oportunidad expresamos nuestro más sincero agradecimiento a quienes, con su conocimiento, vocación y calidad humana, han dejado una huella profunda en nuestra formación profesional.

A la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, por brindarnos una formación académica de calidad y en especial a la Escuela Profesional de Educación Filial Espinar, por ser parte fundamental en nuestro desarrollo profesional y personal. Agradecemos a sus docentes y al personal que hicieron posible esta etapa de aprendizaje, la cual siempre recordaremos con gratitud y orgullo.

A todos los docentes de la Institución Educativa Particular Álvarez Thomas de Espinar, su colaboración y apertura han sido fundamentales para el desarrollo de nuestra investigación.

Nuestro especial reconocimiento y gratitud a nuestro asesor Mg. Jorge Enrique Saavedra Coila, por motivarnos siempre a dar lo mejor de nosotras en cada etapa de nuestro proyecto de investigación.

Al Mg. Walter Condori Uscca por sus enseñanzas y su orientación sabia, que nos guiaron no solo en el aula, sino también en nuestro crecimiento como futuros educadores. Gracias por sembrar en nosotras la convicción de que educar no es solo enseñar, sino también transformar vidas.

Al Mg. Henry Villanueva Urbiola por su dedicación, paciencia y apoyo continuo. Su guía fue esencial durante el desarrollo de esta investigación, y su confianza en nuestras capacidades fortaleció nuestro compromiso con la investigación.

Gracias por ser maestros en todo el sentido de la palabra: guías, mentores y referentes. Cada uno de ustedes ha contribuido significativamente a este logro, y siempre llevaremos con gratitud sus enseñanzas en nuestro camino como educadores.

Ibet y Rossi

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
RESUMEN.....	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica	1
1.2. Descripción del problema de investigación.....	3
1.3. Formulación del problema.....	6
1.3.1. Problema general	6
1.3.2. Problemas específicos	7
1.4. Justificación de la investigación	7
1.4.1. Justificación normativa.....	7
1.4.2. Justificación teórica	8
1.4.3. Justificación metodológica	9
1.4.4. Justificación práctica	9
1.4.5. Justificación pedagógica	10
1.5. Objetivos de la investigación.....	11
1.5.1. Objetivo general	11
1.5.2. Objetivos específicos	11
1.6. Delimitación y limitaciones de la investigación	12

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	14
2.1. Antecedentes de investigación	14
2.1.1. Antecedentes internacionales	14
2.1.2. Antecedentes nacionales	18
2.1.3. Antecedentes regionales.....	22
2.2. Bases teóricas	25
2.2.1. Marco teórico de la conducta agresiva	25
2.2.1.1. Conducta	25
2.2.1.1.1. Conducta en el contexto escolar	27
2.2.1.2. Agresividad.....	29
2.2.1.3. Causas de las influencias agresivas.....	31
2.2.1.4. Características de la agresividad infantil	32
2.2.1.5. Manifestaciones de agresión en el aula.....	33
2.2.1.6. Dimensiones de la conducta agresiva	34
2.2.2. Marco teórico del desarrollo de competencias	38
2.2.2.1. Conceptualización	38
2.2.2.2. El aprendizaje y evaluación de las competencias	40
2.2.2.3. Logros de aprendizaje.....	41
2.2.2.4. Capacidades en el área de las matemáticas	42
2.2.2.5. Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el área de Matemática.....	44
2.2.2.6. Capacidades en el área de las matemáticas	45
2.2.2.7. Resolución de problemas	47
2.2.2.8. Dimensiones de la variable competencias matemáticas	50
2.3. Marco conceptual	53

CAPÍTULO III HIPÓTESIS Y VARIABLES	55
3.1. Hipótesis.....	55
3.1.1. Hipótesis general.....	55
3.1.2. Hipótesis específicas.....	55
3.2. Identificación de variables e indicadores	56
3.2.1. Variable 1: Conducta agresiva.....	56
3.2.2. Variable 2: Desarrollo de competencias del área de matemática .	56
3.3. Operacionalización de variables	57
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA	62
4.1. Tipo, nivel y diseño de investigación.....	62
4.1.1. Enfoque de la investigación	62
4.1.2. Tipo de investigación.....	62
4.1.3. Diseño de investigación	63
4.2. Población y muestra.....	64
4.2.1. Unidad de análisis	64
4.2.2. Población de estudio	65
4.2.3. Tamaño de muestra	65
4.2.4. Técnicas de selección de muestra.....	66
4.3. Técnicas de recolección de información.....	67
4.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información	67
4.5. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas.....	68
CAPÍTULO V RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	70
5.1. Resumen del procesamiento de casos.....	70
5.2. Análisis estadístico de la variable conducta agresiva.....	71

5.2.1. Análisis estadístico de la dimensión agresión verbal	73
5.2.2. Análisis estadístico de la dimensión agresión física	75
5.2.3. Análisis estadístico de la dimensión ira	77
5.2.4. Análisis estadístico de la dimensión hostilidad	79
5.3. Análisis estadístico de la variable competencias matemáticas	81
5.3.1. Análisis estadístico de la competencia resuelve problemas de cantidad	83
5.3.2. Análisis estadístico de la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.	85
5.3.3. Análisis estadístico de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización.....	87
5.3.4. Análisis estadístico de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	89
5.4. Análisis de las pruebas estadísticas	91
5.5. Análisis estadístico para el objetivo general	94
5.6. Análisis estadístico para el objetivo específico 1.....	96
5.7. Análisis estadístico para el objetivo específico 2.....	98
5.8. Análisis estadístico para el objetivo específico 3.....	100
5.9. Análisis estadístico para el objetivo específico 4.....	102
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	105
CONCLUSIONES.....	110
RECOMENDACIONES	114
BIBLIOGRAFÍA	116
ANEXOS.....	128
a. Matriz de consistencia.....	129

b. Propuesta de Plan de mejora.....	131
c. Instrumentos de investigación.....	142
d. Revalidación de instrumentos	170
e. Base de datos y tratamiento estadístico	176
f. Constancia de ejecución de los instrumentos de investigación en la I.E.	
178	
g. Evidencias fotográficas de la investigación	¡Error! Marcador no definido.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Capacidades del área de matemática según las competencias	46
Tabla 2	Operacionalización de la Variable 1: Conducta Agresiva	57
Tabla 3	Operacionalización de la variable 2: Competencias matemáticas	58
Tabla 4	Variable 1: Matriz de preguntas de la variable conductas agresivas ..	59
Tabla 5	Matriz de preguntas de la variable Competencias matemáticas	60
Tabla 6	Población de la investigación	65
Tabla 7	Muestra de investigación	66
Tabla 8	Resumen del procesamiento de casos	70
Tabla 9	Nivel de conducta agresiva	71
Tabla 10	Nivel de la dimensión agresión verbal	73
Tabla 11	Nivel de la dimensión agresión física	75
Tabla 12	Nivel de la dimensión ira	77
Tabla 13	Nivel de la dimensión hostilidad	79
Tabla 14	Nivel de la variable competencias matemáticas	81
Tabla 15	Nivel de la competencia resuelve problemas de cantidad	83
Tabla 16	Nivel de la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	85
Tabla 17	Nivel de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización	87
Tabla 18	Nivel de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	89
Tabla 19:	Prueba de normalidad	92
Tabla 20	Niveles del coeficiente de correlación de Spearman	93
Tabla 21:	Prueba de hipótesis general	94

Tabla 22: Prueba de hipótesis específica 1.....	96
Tabla 23: Prueba de hipótesis específica 2.....	98
Tabla 24: Prueba de hipótesis específica 3.....	101
Tabla 25: Prueba de hipótesis específica 4.....	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localización de la IEP Álvarez Thomas de Espinar	2
Figura 2: Mapa político y geográfico de la provincia de Espinar	3
Figura 3 Nivel de conducta agresiva.....	71
Figura 4 Nivel de la dimensión agresión verbal	74
Figura 5 Nivel de la dimensión agresión física.....	76
Figura 6 Nivel de la dimensión ira.....	78
Figura 7 Nivel de la dimensión hostilidad.....	80
Figura 8 Nivel de la variable competencias matemáticas.....	82
Figura 9 Nivel de la competencia resuelve problemas de cantidad	84
Figura 10: Nivel de la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	86
Figura 11 Nivel de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización	88
Figura 12 Nivel de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.....	90

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal establecer si existía una relación significativa entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes en competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa Álvarez Thomas de la provincia de Espinar. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo de tipo básico con diseño correlacional-transversal, aplicando un cuestionario estandarizado de conducta agresiva (adaptado del Buss-Perry Aggression Questionnaire) y una prueba de competencias matemáticas alineada al Currículo Nacional Peruano a una población de 126 estudiantes y una muestra de 34 estudiantes. Los análisis estadísticos, que incluyeron pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk y correlaciones no paramétricas (Rho de Spearman con $\alpha = 0.05$) revelaron ausencia de relaciones significativas entre ambas variables: Estos resultados permitieron concluir que, en este contexto educativo particular, la conducta agresiva no constituye un factor determinante del desempeño matemático, sugiriendo que las dificultades en competencias matemáticas, especialmente en la competencia resuelve problemas de gestión de datos, 64.7% en nivel inicial responderían a variables instruccionales o cognitivas más que conductuales. Los hallazgos destacan el papel potencial de factores institucionales como mediadores en esta relación, proponiendo nuevas líneas de investigación que exploren variables psicoeducativas adicionales en poblaciones con características similares.

Palabras clave: Conducta agresiva, Comportamiento, Competencia matemática, Aprendizaje.

ABSTRACT

The main objective of this research was to establish whether there was a significant relationship between aggressive behavior and learning achievement in mathematical skills among fifth-grade students at the Álvarez Thomas Primary School in the province of Espinar. The study adopted a basic quantitative approach with a correlational-cross-sectional design, applying a standardized questionnaire on aggressive behavior (adapted from the Buss-Perry Aggression Questionnaire) and a mathematics skills test aligned with the Peruvian National Curriculum to a population of 126 students and a sample of 34 students. Statistical analyses, which included Shapiro-Wilk normality tests and nonparametric correlations (Spearman's Rho with $\alpha = 0.05$), revealed no significant relationships between the two variables: These results led to the conclusion that, in this particular educational context, aggressive behavior is not a determining factor in mathematical performance, suggesting that difficulties in mathematical skills, especially in the skill of solving data management problems, 64.7% at the initial level, respond to instructional or cognitive variables rather than behavioral ones. The findings highlight the potential role of institutional factors as mediators in this relationship, proposing new lines of research that explore additional psychoeducational variables in populations with similar characteristics.

Key words: Aggressive behavior, Behavior, Mathematical competence, Learning.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, denominada conducta agresiva y el logro de aprendizaje de las competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024; surgió ante la necesidad de analizar cómo los comportamientos disruptivos pueden influir en el logro de aprendizajes, específicamente en el área de matemáticas, en un contexto educativo local. Este estudio adquiere relevancia al abordar una problemática frecuente en las aulas, pero poco explorada en instituciones peruanas de nivel primario, donde el desarrollo de habilidades matemáticas básicas es fundamental para el éxito académico futuro. El objetivo principal fue establecer si la conducta agresiva se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes en competencias matemáticas en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria de una institución educativa particular en Espinar, 2024.

La estructura del trabajo se organiza en seis capítulos:

En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema, incluyendo la ubicación geopolítica del ámbito de estudio, la formulación del problema general, los objetivos generales y específicos, así como la justificación teórica y práctica de la investigación.

En el Capítulo II se desarrolla el marco teórico, integrando el estado del arte sobre la relación entre conducta agresiva y rendimiento académico, las bases teóricas que sustentan ambas variables, y un marco conceptual de términos clave.

En el Capítulo III se formulan las hipótesis generales y específicas, junto con la operacionalización detallada de las variables.

En el Capítulo IV se describe la metodología empleada, especificando el enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación, las características de la población, muestra y muestreo estudiadas, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y los procedimientos estadísticos aplicados.

En el Capítulo V, se presentan sistemáticamente los resultados obtenidos organizados por cada variable analizada y acompañados de las pruebas estadísticas correspondientes.

Finalmente, las conclusiones, recomendaciones para futuras investigaciones, las referencias bibliográficas y anexos que sustentan el estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica

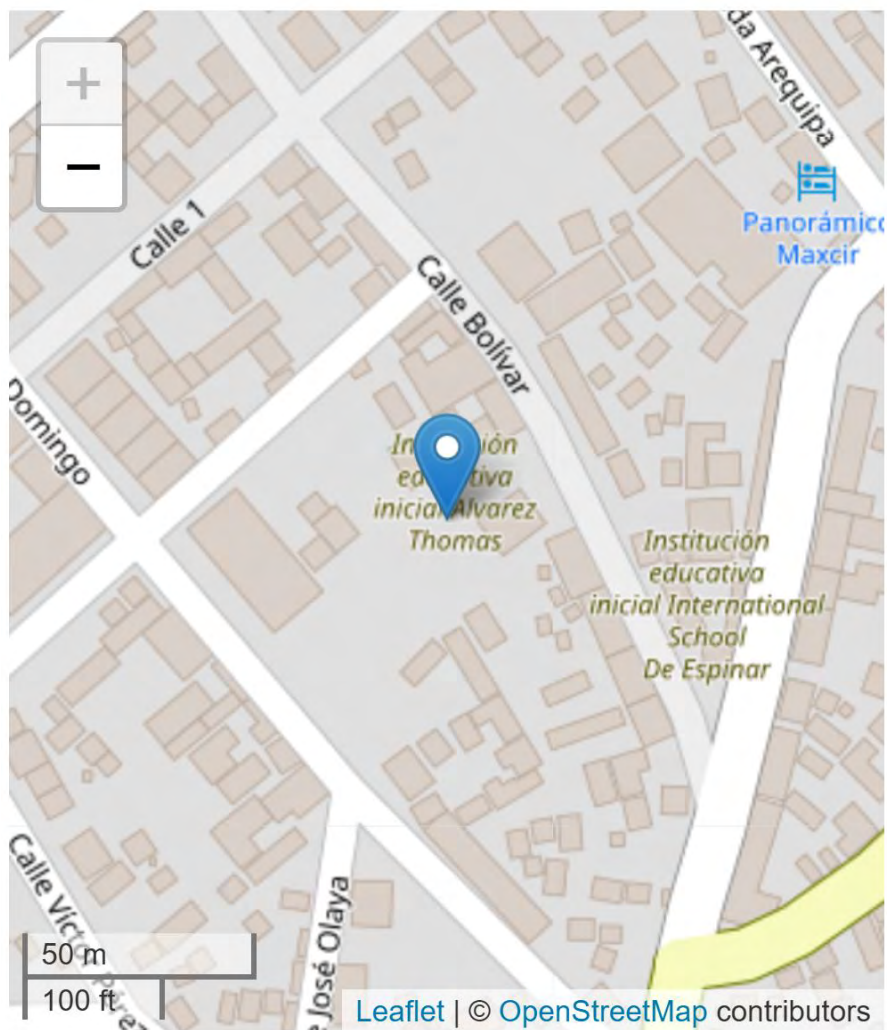
La investigación se llevó a cabo en la institución educativa particular Álvarez Thomas de la provincia de Espinar y distrito del mismo nombre, esto en la región del Cusco.

La institución está ubicada en la calle Capitán Centeno N° 105 de Yauri, Espinar, limita por el Sur con la calle Santo Domingo, por el Norte con la calle Capitán Centeno, por el Este con la calle Cristal y por el Oeste con la calle Beaterio. Su área geográfica está considerada como urbana. La institución presta servicio en el nivel inicial y primario, considerado como polidocente completo, el tipo de gestión es privado o particular y brinda el servicio a estudiantes de ambos sexos, es decir de género mixto; el servicio se presta solo en el turno de la mañana de forma continua. Pertenece o está supeditada a la Ugel Espinar.

Espinar geográficamente se encuentra a 3 928 msnm. limita por el Norte con la provincia de Canas, por el Este con el departamento de Puno, por el Sur con el departamento de Arequipa y por el Oeste con la provincia de Chumbivilcas. La principal actividad económica de la población es el comercio, le sigue la actividad agropecuaria. Así mismo existe gran movimiento de personas debido a la actividad minera formal de algunas empresas que extraen recursos como el cobre en la zona.

Figura 1:

Mapa de localización de la IEP Álvarez Thomas de Espinar



Nota. Padrón de Servicios Educativos, Censo Educativo 2023, Carta Educativa del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística y cartografía de OpenStreetMap.

Figura 2:*Mapa político y geográfico de la provincia de Espinar*

Nota. Datos extraídos del portal de la Municipalidad de Espinar

1.2. Descripción del problema de investigación

La conducta agresiva está siendo en los últimos años una de las situaciones más comunes dentro de las instituciones educativas, las causas pueden ser diversas, pero sobre todo generan un clima escolar desfavorable e impide en todos los aspectos la mejora de los aprendizajes. Estas conductas de agresión y violencia generan alteraciones en el ambiente educativo trayendo consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes. La conducta agresiva, de acuerdo con la American Psychological Association (2018), se define como “un comportamiento dirigido hacia otro individuo con la intención inmediata de causar daño” (p. 33). En ese sentido las conductas agresivas que están inmersas en el comportamiento de los niños y niñas, impiden el objetivo de lograr los aprendizajes planificados en cada institución educativa. Esto significa que la

conducta agresiva pueda tener cierta consecuencia en el desarrollo de competencias matemáticas, es decir en la resolución de problemas matemáticos, ya sea en el individuo que la sufre o en los efectos que pueda causar en los estudiantes que están en su entorno. Considerando además, que el concepto de competencias es común en la actualidad, sin embargo, tiene distintas acepciones, regularmente visto como una organización compleja de habilidades, conocimientos, actitudes y atributos basados en valores que tienen diferentes significados y son valorados en contextos específicos, su incorporación al proceso educativo es fundamental para las políticas actuales de preparación para el mundo laboral. Las competencias según Tobón et al. (2006), “son mucho más que un saber hacer en determinados contextos, pues van más allá del plano de la actuación e implica compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión” (p.100).

Asimismo, en cuanto a la resolución de problemas, para el sector educativo y población en general, desde hace muchos años, la resolución de problemas ha constituido un aspecto relevante en la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, bajo esta expresión, resolución de problemas, coexisten diversos referentes epistemológicos, investigaciones en psicología y educación sobre procesos cognitivos subyacentes a la resolución de problemas, la enseñanza de modelos matemáticos para caracterizar situaciones complejas del mundo real o el desarrollo de aptitudes y actitudes para resolver problemas complejos.

A nivel internacional, la literatura evidencia una relación consistente entre conductas externalizantes como la agresividad y menores desempeños académicos en habilidades numéricas y matemáticas. Wu, et al., (2014) hallaron

que las dificultades en matemáticas se asocian con problemas de conducta externalizante y con niveles elevados de ansiedad matemática, lo que sugiere vías múltiples por las cuales la agresividad puede impactar negativamente el logro numérico. Asimismo, estudios en contextos europeos muestran asociaciones entre comportamientos violentos o agresivos y calificaciones académicas más bajas en niños y niñas en edad escolar (Ramírez-Granizo et al., 2019). Estos hallazgos internacionales indican que la relación entre agresividad y menor rendimiento en matemáticas aparece en diversos contextos culturales y debe considerarse en cualquier análisis educativo que busque entender el logro escolar.

En el ámbito nacional, se observa que el rendimiento en matemáticas continúa siendo bajo. Según reportes recientes del Ministerio de Educación, solo alrededor del 39 % de los alumnos de cuarto de primaria en Cusco lograron un nivel satisfactorio en matemáticas en 2024 (InfoRegión, 2024). En relación con lo manifestado anteriormente, los resultados en las evaluaciones PISA 2018 y 2022, han puesto de relieve la importancia de la resolución de problemas matemáticos en la educación básica de nuestro país. Los problemas generalmente se utilizan con frecuencia en el área de matemática para presentar y transmitir nueva información, nociones y habilidades. Sin embargo, es necesario también buscar estrategias o métodos alternativos para su resolución. Asimismo, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2022), pone en evidencia que estamos lejos de las metas propuestas en cuanto al desarrollo de competencias. Estas evaluaciones tienen como finalidad medir el nivel de desarrollo de la competencia matemática que van alcanzando los estudiantes de los grados evaluados, a través de situaciones propuestas en diversos contextos

han sido poco favorables en cuanto al logro de los objetivos trazados a nivel nacional.

A nivel de la Institución Educativa Álvarez Thomas, en Espinar, es posible observar mediante reportes docentes informales y el seguimiento de las calificaciones de matemáticas que los estudiantes manifiestan episodios de agresividad verbal y conductual que podrían estar interfiriendo en el ambiente de aprendizaje. Si bien no se cuenta con un estudio previo formal que cuantifique esta asociación específica en la institución para 2024, la combinación de un ambiente con objetividad pedagógica, clima grupal, disciplina escolar y los bajos logros matemáticos regionales sugiere que la conducta agresiva podría estar ejerciendo un efecto adverso significativo sobre el logro de las competencias matemáticas. Por ello, corresponde investigar esta relación de modo empírico en el contexto particular de la Institución Educativa Álvarez Thomas, Espinar.

Las consecuencias que puedan tener las conductas agresivas implican la obstrucción del desarrollo de competencias en todas las áreas y esto se ve reflejado en el desenvolvimiento de los estudiantes al terminar la Educación Básica Regular, como también en las diversas evaluaciones internacionales, nacionales y locales.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿De qué manera se relaciona la conducta agresiva y el logro de aprendizajes de las competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024?

1.3.2. Problemas específicos

- a) ¿Cómo se relaciona la conducta agresiva con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024?
- b) ¿En qué medida la conducta agresiva se relaciona con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024?
- c) ¿Cuál es la relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024?
- d) ¿Qué relación tienen los niveles de conducta agresiva con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024?

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación normativa

En primer lugar, la Constitución Política del Perú

Que establece en su artículo 14 que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona y el fortalecimiento de los valores democráticos, así como la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad.

Según la Ley Universitaria N.º 30220

En su artículo 3, define a la universidad como una comunidad académica orientada a la investigación y a la formación profesional de calidad, con responsabilidad social y compromiso con el desarrollo del país. Asimismo, en el artículo 48 se establece la obligatoriedad de desarrollar trabajos de investigación como parte de la formación universitaria (Congreso de la República, 2014). En este sentido, el presente estudio responde a lo estipulado en la ley, al constituirse en un aporte académico y científico vinculado a la problemática educativa del país.

Según el Estatuto de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC)

Que establece en su artículo 5 que la universidad tiene entre sus fines la promoción de la investigación científica, tecnológica y humanística, orientada a resolver los problemas de la región y del país (UNSAAC, 2016). Asimismo, en su artículo 134 se dispone que los trabajos de investigación constituyen un requisito esencial para la obtención de grados y títulos profesionales. Bajo este marco institucional, la investigación sobre la relación entre la conducta agresiva y el logro de competencias matemáticas en estudiantes de educación básica contribuye al cumplimiento de la misión de la UNSAAC y fortalece su rol en la producción de conocimiento pertinente al contexto regional.

1.4.2. Justificación teórica

Bernal (2010) afirmó que “el motivo de realizar una investigación causa especulación y controversia académica acerca de los resultados

presentados al oponer una hipótesis y comprobar los resultados en base a la realidad” (p. 106).

En la presente investigación, se brindan aportes con respecto a la variable conducta agresiva, el cual puede ser referenciado en otras investigaciones semejantes. Estas investigaciones sirven como apoyo para comprender y explicar cómo se presentan los niveles de conducta agresiva en los estudiantes del nivel primario, precisamente del V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa Particular Álvarez Thomas.

1.4.3. Justificación metodológica

Según Hernández y Mendoza (2018), la justificación metodológica se fundamenta en la pertinencia del enfoque, diseño y técnicas seleccionadas, en tanto garantizan la validez, confiabilidad y la posibilidad de replicar los resultados en contextos similares. En ese sentido, las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados en esta investigación poseen amplia aplicabilidad y cuentan con validez y confiabilidad reconocidas. Asimismo, el uso de la estadística descriptiva e inferencial contribuirá a reducir sesgos y permitirá obtener conclusiones objetivas acerca del nivel de conducta agresiva que presentan los estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa Particular Álvarez Thomas de Espinar.

1.4.4. Justificación práctica

Según Cerda (2019), la justificación práctica de una investigación se centra en la utilidad de los hallazgos para atender necesidades concretas y orientar la toma de decisiones en contextos determinados. Bajo este

enfoque, el presente estudio resulta relevante porque sus resultados permitirán a los docentes y directivos contar con evidencias claras acerca del nivel de conducta agresiva en los estudiantes, lo que favorecerá el diseño de estrategias pedagógicas y de convivencia escolar más efectivas. Asimismo, los hallazgos podrán ser aprovechados por los padres de familia en el fortalecimiento de pautas de crianza y comunicación, contribuyendo de manera directa a la mejora de la práctica educativa y al clima escolar.

1.4.5. Justificación pedagógica

La presente investigación contribuye de manera significativa a la comunidad educativa en general, en especial a los docentes, a los cuales se les aportará con información relevante como insumo a su trabajo pedagógico y planificación de actividades pedagógicas que busquen y generen una convivencia escolar armoniosa, además se brindará información relevante sobre ambas variables de estudio, en ese sentido información sobre la conducta agresiva de los estudiantes, sus características, como identificarlos y qué estrategias se proponen para trabajar con ellos; de la misma forma como desarrollar competencias matemáticas en favor de los estudiantes, que coadyuvaran al logro de aprendizajes y el cumplimiento de los estándares de aprendizaje según el grado correspondiente.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Determinar la existencia de relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes de las competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

1.5.2. Objetivos específicos

- a)** Determinar la relación de la conducta agresiva con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.
- b)** Comprobar en qué medida se relaciona la conducta agresiva y el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.
- c)** Establecer si la relación entre la conducta agresiva es significativa con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.
- d)** Comprobar si los niveles de conducta agresiva se relacionan con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

1.6. Delimitación y limitaciones de la investigación

Delimitación de la investigación:

Esta investigación se circunscribió a los siguientes aspectos clave:

- Delimitación teórica, el estudio se enfocó exclusivamente en la relación entre conducta agresiva y el logro de competencias matemáticas. No se consideraron otras variables como la ansiedad matemática, la motivación, entre otras que podrían influir en el logro de aprendizaje de las competencias matemáticas.
- Delimitación espacial y temporal, la investigación solo se realizó en una institución Educativa Particular de Educación Primaria en la provincia de Espinar, Cusco. Igualmente, los datos que han sido recolectados solo fueron durante el periodo académico 2024.

Limitaciones de la investigación:

Entre las principales limitaciones del estudio destacan:

- Una de las limitaciones del presente estudio radicó en la escasa disponibilidad de literatura científica en Latinoamérica, específicamente en el idioma castellano relacionada con la temática abordada. Esta situación obligó a recurrir a fuentes en otros idiomas, principalmente en inglés, lo que, si bien permitió enriquecer el marco teórico, también representó un desafío adicional en la interpretación y contextualización de los aportes teóricos en el ámbito de la investigación educativa en el Perú.
- El tamaño muestral reducido. La investigación se realizó con una muestra de 34 estudiantes de 5to y 6to grado de primaria. Este tamaño

de muestra puede ser limitado para generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos educativos.

- El estudio se llevó a cabo en una institución educativa particular de la provincia de Espinar y región del Cusco. Esto limita la posibilidad de generalizar los resultados a instituciones educativas públicas o de otras regiones del Perú, donde las condiciones socioeconómicas y culturales pueden ser diferentes.
- El diseño transversal que impide establecer relaciones causales, solo relaciones o asociaciones.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Reyes (2022) llevó a cabo un estudio en Ecuador titulado, “Violencia familiar y rendimiento académico en los estudiantes de la E.E.B. Juan Montalvo Fiallos de la parroquia José Luis Tamayo”, para optar el título de licenciada en Educación. Tuvo el propósito de identificar los factores que originan la violencia familiar y su impacto en el rendimiento académico. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y fue de tipo descriptivo, utilizando encuestas y entrevistas como técnicas principales para obtener datos que contribuyeran al conocimiento científico. La muestra estuvo integrada por 47 estudiantes de la Escuela de Educación Básica Juan Montalvo Fiallos. Para ello se empleó como técnica a la encuesta e instrumento al cuestionario a partir del análisis de los datos, se concluye que la violencia familiar representa un problema social de alcance tanto nacional como internacional, con repercusiones directas en el ámbito educativo. Esta situación puede provocar un bajo rendimiento escolar en los estudiantes afectados. Además, las consecuencias de la violencia intrafamiliar no solo comprometen el desempeño académico, sino también el desarrollo integral de los adolescentes. Por otro lado, los resultados revelan que, incluso en ausencia de violencia familiar, existen otros elementos que interfieren en la armonía del hogar y, en consecuencia, también inciden negativamente en el rendimiento académico de los alumnos.

Gonzales y Molero (2023) realizaron y publicaron su artículo de investigación de revisión sistemática titulada "Efectos de la violencia en el

rendimiento académico de estudiantes de educación básica: análisis comparativo entre primaria y secundaria", con el objetivo de examinar cómo la exposición a situaciones violentas afecta el desempeño escolar. Los investigadores ejecutaron una búsqueda bibliográfica estratificada en estudiantes de primaria y secundaria en las bases Web of Science y Scopus, seleccionando 20 estudios relevantes. Los hallazgos demostraron consistentemente que todos los estudiantes expuestos directa o indirectamente a violencia presentaron deterioro académico. Se observaron calificaciones significativamente más bajas comparado con alumnos no expuestos se evidencia la urgencia de implementar recursos educativos especializados para prevenir la violencia y sus consecuencias académicas. Esta investigación sistematizada revela el preocupante impacto transversal de la violencia en el aprendizaje, independientemente del nivel educativo. Los resultados sugieren que el trauma asociado a experiencias violentas ya sea como víctima o testigo genera consecuencias cognitivas y emocionales que se traducen en bajo rendimiento. Particularmente relevante es la constatación de que este fenómeno afecta por igual a estudiantes de primaria y secundaria, lo que exige políticas educativas integrales con enfoque de ciclo vital. La evidencia recopilada (20 estudios) refuerza la necesidad de diseñar protocolos de detección temprana e intervención psicoeducativa en contextos escolares vulnerables a la violencia.

Cajamarca (2020) en su estudio titulado "Factores que influyen en el comportamiento y el bajo rendimiento académico de los estudiantes del séptimo año de educación general básica Jesús Vázquez Ochoa, del Cantón Cuenca, 2017-2018", con la finalidad de obtener el título de licenciada, donde el autor se propuso identificar las causas que afectan la conducta y el bajo desempeño

académico de los alumnos. Para el logro de este objetivo se empleó como metodología a la observación y se evaluó una muestra de 32 estudiantes. Los resultados revelaron que el 100% de los docentes señalaron que los alumnos no completaban las actividades de refuerzo, lo que resultaba en un bajo rendimiento en varias áreas de aprendizaje. Además, el 60% mencionó que los estudiantes eran fácilmente distraídos, lo que generaba indisciplina en el aula y afectaba el proceso de enseñanza. Para abordar estas dificultades, los docentes implementaron estrategias como mejorar las técnicas de estudio, recuperar clases y cambiar la disposición de los alumnos en el aula para fomentar la concentración y disciplina. Según las observaciones, se encontró que el 41% de los alumnos rara vez entregaban sus trabajos, el 34% mostraba mayor responsabilidad, el 13% nunca cumplía y el 12% siempre lo hacía. En resumen, se concluyó que los estudiantes presentaban un comportamiento inadecuado que afectaba su concentración en clase y generaba reacciones agresivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Zumba (2018) realiza su investigación titulada “Influencia de la agresividad en el rendimiento escolar de los estudiantes de tercer y cuarto año de educación básica en una escuela del Cantón Sig, en Ecuador”, para obtener el título de licenciada en Ciencias de la Educación. La investigación tuvo como objetivo proporcionar información sobre la influencia de la agresividad en el bajo rendimiento que tienen los niños de tercer y cuarto grado. El tipo de investigación fue el básico, de nivel descriptivo empleando como técnicas de recojo de datos la observación y la encuesta. Sus conclusiones relacionadas al presente estudio son que la agresividad de los estudiantes influye significativamente en el rendimiento de los alumnos, esto significa que existe relación entre la agresividad

y lo académico. Además, los estudiantes influyen en su entorno inmediato, la falta de apoyo profesional para ayudar a los estudiantes y sus familias, también refiere que falta a los estudiantes a aprender a manejar sus impulsos como la ira, saber perder, a practicar el compañerismo, el respeto entre otros.

Olivares et al., (2021) en su tesis de licenciatura titulado, “Los comportamientos inadecuados y el desempeño académico de los estudiantes del grado 2ºD de la Institución Educativa San José Obrero”, ubicada en Antioquia. La investigación se centra en analizar la influencia negativa que ejercen las conductas agresivas y disruptivas en el rendimiento académico de los estudiantes, una situación que no solo afecta el clima del aula, sino que compromete el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de un enfoque cualitativo y mediante un diseño metodológico de estudio de caso, el estudio empleó técnicas como la observación directa en el aula, entrevistas semiestructuradas a la docente titular y encuestas aplicadas a los padres de familia, lo que permitió una triangulación de datos para un análisis integral. Los hallazgos del estudio evidencian que el origen de las conductas inadecuadas está profundamente ligado al contexto sociofamiliar de los estudiantes, caracterizado en muchos casos por hogares disfuncionales, falta de acompañamiento parental y la normalización de patrones de interacción agresivos, factores que los niños replican en el entorno escolar. Esta situación se traduce directamente en un bajo rendimiento académico, manifestado en dificultades de concentración, incumplimiento de tareas y una clara desmotivación hacia las actividades escolares. La investigación concluye subrayando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y lúdicas que fomenten la sana convivencia, al mismo tiempo que se promueve una

participación más activa y consciente de las familias en la formación socioemocional de sus hijos. El objetivo final es transformar esta problemática en una oportunidad para fortalecer el ambiente educativo, favoreciendo así un desarrollo integral y un aprendizaje significativo en los estudiantes.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Quispe (2024) en su investigación, “La conducta y el rendimiento académico en los estudiantes del IV y V ciclo de la I.E.P. N° 70626 Túpac Amaru de Lampa” para optar al título profesional de Licenciado en Educación Primaria y que tuvo como propósito principal establecer el grado de relación entre la conducta y el rendimiento académico de los estudiantes. La muestra considerada estuvo compuesta por 80 estudiantes pertenecientes al IV y V ciclo de educación primaria de la institución educativa particular, los cuales fueron tomados en su totalidad como muestra bajo un criterio no probabilístico por conveniencia. La investigación se desarrolló dentro del enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional. Para recolectar la información se aplicó un cuestionario previamente validado para la variable conducta y, en el caso del rendimiento académico, se emplearon los registros oficiales de calificaciones. Los resultados permitieron concluir que existe una relación significativa entre ambas variables, sustentada en un coeficiente de correlación $Rho = 0,315$ con un nivel de significancia bilateral de 0.027, lo cual corresponde a una correlación de magnitud media. De este modo, se aceptó la hipótesis alternativa que plantea la existencia de vínculo entre la conducta y el rendimiento académico en los estudiantes del IV y V ciclo de la I.E.P. N.° 70626 Túpac Amaru de Lampa – 2023. Asimismo, se identificó que el 20,65% de los estudiantes con conducta asertiva alcanzaron logros esperados y el 14,4% logró desempeños destacados,

mientras que quienes manifestaron conductas agresivas no superaron el nivel de logro en proceso.

Aybar (2021) en la tesis titulada “Niveles de conducta y rendimiento académico en los estudiantes del 4to grado de primaria de la I.E. Santísima Trinidad, Chincha 2021”, presentada en la Universidad Autónoma de Ica para optar el título profesional de Psicóloga, la autora tuvo como objetivo determinar la relación entre los niveles de conducta y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto grado de primaria. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental, utilizando como instrumentos una escala de niveles de conducta y los registros de notas para evaluar el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes, de los cuales el 53.3 % correspondió al sexo masculino y la mayoría tenía 10 años de edad. Los resultados indicaron que el 53.3 % de los estudiantes presentaron un nivel bajo de conducta y el 46.7 % un nivel óptimo; mientras que, en el rendimiento académico, el 66.6 % alcanzaron el logro esperado, el 23.3 % se encontraban en proceso y el 10 % en logro destacado. Finalmente, se halló una correlación positiva y significativa entre los niveles de conducta y el rendimiento académico ($r = 0.508$; $p = 0.004$), evidenciando que mejores niveles de conducta se asocian con un mayor rendimiento académico.

Solano (2023) desarrolló un estudio titulado "Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en matemáticas de estudiantes de quinto grado de primaria del IE N°0059 Santa María Goretti de Lurigancho", una investigación para optar el título de licenciatura, cuyo objetivo fue analizar la correlación bidireccional entre estas variables. La investigación se realizó con

una muestra de 90 escolares, utilizando como técnicas principales la encuesta e instrumento al cuestionario para medir inteligencia emocional y el análisis de registros académicos para evaluar el logro de aprendizajes en matemáticas. Los hallazgos revelaron que el 71.1% de los estudiantes presentó un nivel alto de inteligencia emocional. El 70% alcanzó el nivel de logro previsto en rendimiento académico. Existe una correlación positiva alta ($r=0.644$, $p=0.00$) entre ambas variables. Los resultados respaldan la importancia de incorporar estrategias de educación emocional en los programas curriculares, particularmente en el área de matemáticas que tradicionalmente se aborda desde un enfoque puramente cognitivo. La fuerte correlación encontrada (0.644) indica que aproximadamente el 41% de la variación en el rendimiento matemático podría explicarse por diferencias en inteligencia emocional ($r^2=0.415$), un hallazgo relevante para el diseño de intervenciones educativas integrales.

Alarcón (2021) presenta su tesis de licenciatura titulada “Conducta agresiva y su relación con el aprendizaje social en niños/as de 4 años en la I.E.I. N° 54177 Buen Pastor de Andahuaylas – Apurímac, 2020”, con el objetivo de determinar la relación entre la conducta agresiva y el aprendizaje social en niños de 4 años. El enfoque es cuantitativo, de tipo básica, diseño no experimental, descriptiva, correlacional en su nivel, con una población que estuvo conformado por 55 niños y niñas de 4 años de la entidad educativa en estudio y la muestra se estableció en 50, se aplicó el cuestionario para la primera variable con 30 interrogantes y el segundo también con 30 interrogantes, previamente aplicadas en otras investigaciones. La principal conclusión de esta investigación es que hay correlación inversa y negativamente muy baja entre la conducta agresiva con el aprendizaje social en los niños y niñas de 4 años en la Institución

Educativa Inicial N° 54177 “Buen Pastor “de Talavera, Andahuaylas –Apurímac, 2020.

Murrieta (2020) publica su trabajo de investigación titulado “Conductas agresivas y logros de aprendizaje en el área de Educación para el trabajo en estudiantes de una Institución Educativa de Caballo Cocha, 2020”. Una investigación para obtener la licenciatura en Educación, cuyo objetivo fue determinar el grado de correlación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizaje en el área de Educación para el Trabajo. El tipo de investigación fue básica ya que no tiene fines prácticos, sino que busca ampliar conocimientos, el nivel de investigación es descriptivo con diseño no experimental correlacional de corte transeccional. Como instrumento se utilizó la observación directa mediante una escala valorativa con categorías que permitieron evaluar cada ítem. Dentro de sus principales conclusiones menciona que existe correlación proporcionalmente inversa entre las variables con un sig. $0.02 < 0,05$ y que esta fue de grado moderada según lo expresado en el valor rho. $-0,27$ es decir; a mayores conductas agresivas en estudiantes, menores logros de aprendizaje en el área de Educación para el trabajo.

García y Guerra (2019) presentan su trabajo de investigación titulado “Conductas agresivas y rendimiento escolar en comunicación en estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Semillita y Dolorier” para optar el título de licenciados en educación y con el objetivo de determinar la relación entre las conductas agresivas y el rendimiento escolar en los niños y niñas del primer grado. Esta investigación es de tipo cuantitativa y el diseño de investigación descriptiva correlacional, fue aplicado en 17 niños y niñas. La conclusión principal fue que si no son controladas y corregidas las conductas agresivas

traerán como consecuencia el bajo rendimiento escolar en todas las áreas curriculares en especial en el área de comunicación.

Silva (2023) en su investigación tuvo como propósito identificar y analizar el nivel de conductas agresivas en niños de cuatro años pertenecientes a una institución educativa del distrito de Los Olivos. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, empleando un diseño descriptivo simple y una muestra conformada por 53 estudiantes de dicho grupo etario. Para la recolección de datos se aplicó una lista de cotejo elaborada con el fin de evaluar las diferentes manifestaciones de agresividad. Los resultados evidenciaron que el 58.49% de los participantes se ubicó en un nivel bajo de agresividad, el 39.62% en un nivel medio y únicamente el 1.82% alcanzó un nivel alto. De manera más específica, en la dimensión de agresividad verbal se halló que el 43.40% de los niños presentó un nivel bajo, el 45.28% un nivel medio y el 11.32% un nivel alto. En cuanto a la agresividad física, se observó que el 79.25% se situó en el nivel bajo, el 18.87% en el nivel medio y solo el 1.9% en el nivel alto. Por otro lado, respecto a la agresividad psicológica, se identificó que el 62.26% presentó un nivel bajo, el 35.85% un nivel medio y el 1.89% un nivel alto. En síntesis, los hallazgos permiten concluir que la forma de agresividad más predominante en los niños evaluados corresponde a la agresividad verbal, lo cual constituye un aspecto relevante para la comprensión de la dinámica conductual infantil y plantea la necesidad de fortalecer estrategias educativas y socioemocionales que contribuyan a la prevención y manejo de estas conductas en la etapa preescolar

2.1.3. Antecedentes regionales

Mamani y Quispe (2021) en su investigación titulada “La violencia intrafamiliar y sus inciencias en el rendimiento escolar de estudiantes de tercer

grado de secundaria de la institución educativa Romeritos de Cusco” para obtener el grado de licenciados en educación en lenguaje y literatura, con el propósito de analizar cómo influye la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico. Este estudio, de carácter teórico sustantivo, descriptivo y con diseño transversal, tomó como muestra a 70 estudiantes matriculados y asistentes de las secciones “A” y “B” del tercer grado. Para la recolección de datos se emplearon técnicas como la entrevista, la encuesta y el análisis del registro de notas correspondientes al año escolar 2018. Entre los resultados, se evidenció que el 50.0% de los estudiantes tenían 15 años y el sexo femenino fue predominante con un 52.85%. Asimismo, el 90.99% de los docentes encuestados coincidieron en que la violencia intrafamiliar afecta negativamente el rendimiento escolar de sus alumnos. En cuanto a los tipos de violencia, la psicológica fue la más frecuente, alcanzando un 81.82% según los docentes, y fue mencionada por el 27.14% de los estudiantes; mientras que el maltrato físico se presentó en un 09.09% según los docentes y fue señalado por el 17.14% de los alumnos. Las principales causas identificadas de esta problemática fueron los conflictos familiares, con un 54.55%, seguidos por el consumo de alcohol con un 27.27%, datos que también fueron respaldados por el 35.71% y el 8.57% de los estudiantes, respectivamente. Se observó una notable presencia de conductas agresivas en el 45.45% del alumnado, y un rendimiento académico que en su mayoría se ubicaba en nivel "en proceso", con un 81.82%, como fue evidenciado en las actas de evaluación promocional. Finalmente, respecto a la convivencia escolar, el 51.43% de los estudiantes indicó una actitud contraria al buen clima escolar, y solo el 07.14% respondió afirmativamente sobre una relación positiva. En conclusión, el estudio sostiene que la violencia afecta de forma negativa a

quienes la padecen, y que sus secuelas son difíciles de reparar, especialmente cuando se trata de menores de edad. Por ello, se confirma que no existe una relación favorable entre violencia intrafamiliar y rendimiento escolar, como lo demuestra el promedio estándar obtenido en ambas secciones, el cual fue de 13. En definitiva, se evidenció una alta presencia de violencia intrafamiliar entre los estudiantes y un bajo nivel de rendimiento académico.

Quispe (2022) en su investigación titulada, “Conducta agresiva y rendimiento académico del área de comunicación en estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, distrito de Yanatile, provincia de Calca, región Cusco”. En esta investigación se planteó como objetivo central determinar la relación existente entre la conducta agresiva y el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación se desarrolló con una población conformada por 78 estudiantes, que a la vez constituyeron la muestra bajo un muestreo censal, garantizando de esta manera la representatividad de los datos recogidos. La metodología empleada se inscribió en el enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, lo que permitió establecer la magnitud y dirección de la relación entre las variables. Para la recolección de información se utilizó un cuestionario validado que midió los distintos tipos de conducta agresiva, mientras que para evaluar el rendimiento académico se recurrió a las actas oficiales de calificaciones en el área de comunicación. El análisis estadístico se llevó a cabo aplicando la prueba de correlación de Spearman para comprobar las hipótesis de investigación. Los hallazgos señalaron la existencia de una correlación significativa e inversa entre la conducta agresiva y el rendimiento académico, evidenciando que los estudiantes que manifestaban mayores niveles de agresividad obtenían calificaciones más

bajas en el área de comunicación. Este resultado respalda la hipótesis planteada y permite afirmar que la conducta agresiva constituye un factor de riesgo en el proceso de aprendizaje de la comunicación, pues afecta tanto la convivencia escolar como la disposición hacia la adquisición de competencias lingüísticas. Asimismo, el estudio aporta un antecedente relevante en el contexto educativo de la región Cusco, al mostrar que la problemática de la agresividad estudiantil no solo interfiere en la dinámica social, sino también en el desempeño académico, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y de convivencia orientadas a la prevención y manejo de estas conductas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Marco teórico de la conducta agresiva

2.2.1.1. Conducta

La conducta se refiere al conjunto de respuestas observables que emite un individuo como reacción a los estímulos del entorno, implicando una interacción dinámica entre el sujeto y su contexto social, educativo y cultural. No se trata únicamente de comportamientos aislados, sino de patrones de actuación que emergen de la relación entre el individuo y su medio, y que pueden ser modificados mediante procesos de aprendizaje y experiencia (Polanco, 2016). Desde esta perspectiva, la conducta no es innata ni estática, sino que se construye, se regula y se transforma a lo largo del tiempo en función de las condiciones ambientales y sociales en las que se desenvuelve el estudiante.

De acuerdo con Skinner (1974), la conducta es el resultado de procesos de aprendizaje condicionados por las consecuencias que siguen

a las acciones del individuo, lo que implica que las respuestas conductuales pueden fortalecerse o debilitarse según los refuerzos o sanciones recibidas. Esta postura permite comprender que las conductas manifestadas por los estudiantes no son innatas ni permanentes, sino susceptibles de modificación mediante estrategias educativas adecuadas.

Asimismo, Bandura (1986) sostiene que la conducta se adquiere también a través del aprendizaje social, enfatizando el papel de la observación y la imitación de modelos significativos. En este sentido, los comportamientos que los estudiantes observan en su entorno inmediato familia, docentes y pares influyen de manera determinante en la forma en que actúan y responden ante diversas situaciones. La escuela, por tanto, se convierte en un espacio clave donde la conducta puede ser orientada hacia patrones socialmente aceptables o, por el contrario, reforzar comportamientos inadecuados.

En el ámbito educativo, la conducta desempeña un papel central en la convivencia escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que influye directamente en la forma en que los estudiantes se relacionan con sus pares, con los docentes y con las tareas académicas. La psicología educativa entiende la conducta como un fenómeno observable que puede medirse, describirse y, cuando es necesario, modificarse para favorecer ambientes escolares más armónicos y productivos (Roca y Balasch, 2009). Este enfoque permite a los educadores diseñar estrategias pedagógicas que promuevan respuestas adaptativas y reguladas, así como intervenciones que prevengan o reduzcan conductas que interfieren negativamente con los aprendizajes.

Además, la conducta no puede entenderse de manera aislada de los procesos psicológicos y sociales que la rodean; la interacción con otros agentes educativos (docentes, compañeros y familias) y las experiencias acumuladas a lo largo del desarrollo infantil configuran patrones de actuación que se expresan de forma observable en el aula. Por ello, comprenderla como un fenómeno multifactorial, que integra aspectos biológicos, psicológicos y contextuales, resulta esencial para su adecuado análisis y abordaje en investigaciones que buscan explicar su influencia en variables educativas, como los logros de aprendizaje en matemáticas.

2.2.1.1.1. Conducta en el contexto escolar

La conducta en el contexto académico o escolar se expresa en la manera en que los estudiantes actúan, reaccionan y se relacionan dentro de la vida cotidiana de la institución educativa. Estas conductas no surgen de forma aislada, sino que se construyen a partir de la interacción permanente con docentes, compañeros y normas institucionales. En el aula, cada respuesta conductual refleja no solo características personales del estudiante, sino también el ambiente educativo en el que se desenvuelve, el estilo de enseñanza y la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, la conducta escolar está estrechamente vinculada con el desarrollo socioemocional del estudiante. Bisquerra (2015) señala que la forma en que los estudiantes gestionan sus emociones influye directamente en su comportamiento, especialmente en situaciones de exigencia académica, frustración o conflicto. Cuando estas habilidades no han sido

suficientemente fortalecidas, es frecuente que aparezcan respuestas impulsivas o desajustadas que afectan la convivencia y el proceso de aprendizaje.

Asimismo, la conducta en la escuela puede entenderse como un indicador del grado de adaptación del estudiante al entorno educativo. Un clima escolar positivo, caracterizado por normas claras, relaciones respetuosas y acompañamiento docente, favorece conductas cooperativas y prosociales. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) destaca que las escuelas que promueven ambientes seguros y de apoyo logran reducir significativamente la aparición de comportamientos agresivos, generando condiciones más favorables para el aprendizaje. Por el contrario, contextos escolares con escasa orientación o débil manejo de la convivencia pueden propiciar conductas disruptivas que interfieren en la dinámica del aula.

Comprender la conducta desde esta mirada educativa resulta fundamental para la investigación, ya que permite analizar cómo determinadas formas de comportamiento influyen en el desempeño académico de los estudiantes. En particular, las conductas agresivas pueden afectar la concentración, la participación activa y la disposición hacia el aprendizaje, limitando el desarrollo de competencias, como las matemáticas. Por ello, estudiar la conducta en el contexto escolar no solo contribuye a explicar fenómenos de convivencia, sino que también ofrece elementos clave para comprender su impacto en los logros de aprendizaje.

2.2.1.2. Agresividad

Anderson y Bushman (2020) definen la conducta agresiva como "cualquier comportamiento intencional dirigido hacia otro ser humano con el propósito de causar daño físico o psicológico" (p. 72).

Esta frase indica que la conducta agresiva implica cualquier acción deliberada realizada por una persona hacia otra con la intención de causar daño físico o psicológico. Es importante destacar que la agresión puede manifestarse de diversas formas, ya sea de manera física, como golpear o empujar a alguien, o de manera psicológica, como insultar, intimidar o humillar a otra persona. La intención de causar daño distingue la agresión de otros tipos de comportamiento, ya que implica una voluntad consciente de infligir sufrimiento en el otro individuo.

Para Giménez (2014) la agresividad:

Es cuando se causa daño a una persona u objeto. Estos actos impulsivos son intencionados ocasionando daño puede ser físico o psicológico. En los niños la agresividad se presenta comúnmente de manera directa como por ejemplo a través de actos físicos como empujones, patadas y también verbal como insultos, palabrotas (p. 10).

La agresividad infantil se refiere a la conducta intencionada que causa daño físico o psicológico a personas u objetos. En los niños, esta agresividad se manifiesta típicamente a través de acciones físicas, como empujones y patadas, así como verbalmente mediante insultos y palabrotas

Train (2010) manifestó que:

Las personas siempre actúan de acuerdo con sus intereses es por eso que se puede llegar a modelar y controlar su conducta. Para lograr una conducta favorable en un niño habrá que premiarlo o de lo contrario no hacerle caso. Los niños tienen estos comportamientos agresivos puesto que, se les hace caso y sin querer se refuerza esta conducta inadecuada tal es el caso que solo se les debe prestar atención cuando no es agresivo y así se volverá más sociable (p. 15).

En ese sentido los niños actúan de acuerdo con sus intereses, de similar forma a las personas adultas, solo que en este caso específico los adultos deben de cumplir la función de moldear su conducta, es en este momento donde se debe de actuar de forma apropiada y modelar una conducta positiva en los niños.

Macías (2001) la agresividad “es una conducta aprendida por medio de la imitación y observación directa, la conducta agresiva aprendida se da por la frecuencia de respuestas que han pasado a ser hábitos y tradiciones” (p. 7). El autor refiere que la agresividad se aprende a través de la observación directa de su entorno, formándose luego hábitos negativos.

Latorre (2010), “la agresividad no es sinónimo de cualidad destructiva, como se afirma con frecuencia, es decir, se pueden emprender o acometer acciones dañinas o beneficiosas” (p. 31). Según esta afirmación, la agresividad no siempre implica destrucción; puede

conducir tanto a acciones perjudiciales como beneficiosas, desafiando su asociación exclusiva con la negatividad.

2.2.1.3. Causas de las influencias agresivas

Zumba (2018, p. 18), afirma que, entre los factores o causas de la conducta agresiva, tenemos:

- Los investigadores defienden dos corrientes opuestas para explicar el comportamiento agresivo, algunos argumentan que la agresión es un comportamiento innato y que el entorno que influye se vuelve muy importante, algunos apoyan la idea de que la agresión es un comportamiento adquirido durante el desarrollo humano como resultado de volverse interdependiente. Y uno no puede existir sin el otro. Hoy en día se mantiene esta posición, pero los niños no pueden atacar, gritar, agredir a nadie de forma innata, ni mostrar otro tipo de manifestaciones de este tipo de comportamiento.
- La frustración genera de por sí agresión, y en cierta medida, la frustración parece promover el comportamiento agresivo, pero no es una condición necesaria ni suficiente para que ocurra. Sin embargo, sí está claro que la frustración crea un estado general de excitación emocional que puede dar lugar a una serie de respuestas que actúan como desencadenantes de reacciones agresivas.
- Uno de los factores que intervienen en la liberación de la conducta agresiva son los factores socioculturales individuales. Esto se debe al modelo agresivo por el que pasa el individuo y esto sirve como refuerzo. Si tienes muchos modelos agresivos, es muy fácil moldear estos modelos agresivos en los individuos. En ese sentido la familia

es uno de los componentes más importantes del entorno sociocultural de un niño en la infancia y las interacciones entre padres e hijos dan forma al comportamiento agresivo al reforzar las consecuencias inherentes a su comportamiento.

2.2.1.4. Características de la agresividad infantil

Las características de la agresividad infantil según Carranza (2010), son las siguientes:

- Los niños y niñas agresivos se enojan fácil y rápidamente con sus compañeros, esto puede ser en juegos y también en clases, en donde no existe interacción directa.
- Las niñas y niños agresivos toman las cosas sin pedir permiso; tratan de hacer valer su supuesta superioridad, sobre todo creada por el temor que generan en los demás niños.
- Se inician las peleas por cualquier motivo, en ese sentido un capricho momentáneo puede convertirse para ellos una necesidad urgente.
- Se sienten socialmente excluidos; esto como consecuencia que generan temor en sus compañeros, lo que hace que otros niños se aparten de ellos.
- Estos niños agresivos, son difíciles de controlar en casa, porque su agresividad no solo se presenta con sus compañeros y amigos sino también con los adultos en el hogar.
- Continuamente muestran irritación y rechazo de ir a la escuela, además expresan su desafío comportándose mal o con berrinches en las aulas.

- Estas niñas y niños agresivos generalmente son rechazados por los maestros, esta característica es evidente en el sentido de que ningún docente va a querer un estudiante con problemas de conducta y/o conflictivo a su alrededor porque siempre va a generar continuamente problemas.
- Generalmente su rendimiento académico es inferior al promedio de otros estudiantes; su nivel de concentración en general deficiente.

2.2.1.5. Manifestaciones de agresión en el aula

Sierra y Rojas (2011, citado por Zumba, 2018), afirman que:

Diariamente, en los planteles educativos, se manifiestan diversos comportamientos agresivos de diversas formas. Estos comportamientos tienen como consecuencia la creación de condiciones poco propicias para el desarrollo y la formación adecuada de los individuos. Algunos estudiantes recurren a la agresión física y psicológica, mediante burlas, desprecio, groserías o rechazo, lo que genera en las víctimas sentimientos de frustración, baja autoestima y conflictos de personalidad. Estas acciones los hacen sentir solos e indignos de pertenecer al entorno escolar. Las consecuencias de estas agresiones pueden ser graves, llevando a las víctimas a tomar medidas extremas como la deserción escolar, trastornos depresivos severos e, incluso, el suicidio (p. 20).

Los autores destacan la frecuencia y diversidad de comportamientos agresivos que se observan a diario en las escuelas, lo cual genera un ambiente poco propicio para el desarrollo y la formación adecuada de los estudiantes. La inclusión de ejemplos de agresión física y psicológica, como burlas, desprecio, groserías y rechazo, ilustra la variedad de formas en que se manifiesta este problema. Se enfatiza cómo estas acciones agresivas afectan a las víctimas, provocando sentimientos de frustración, baja autoestima y conflictos de personalidad. Además, se resalta el impacto emocional que experimentan al sentirse solos e indignos de pertenecer al entorno escolar. Finalmente, se señalan las graves consecuencias que pueden derivarse de estas agresiones, incluida la deserción escolar, los trastornos depresivos severos e incluso el suicidio. Esto subraya la urgencia de abordar el problema de la agresión en las escuelas y promover un entorno seguro y respetuoso para todos los estudiantes.

2.2.1.6. Dimensiones de la conducta agresiva

Para Buss y Perry (como se citó en Matalinares et al., 2012, p. 149), clasifican la agresividad en cuatro dimensiones:

a) Agresión verbal:

Card et al., (2017) definen la agresión verbal como "la expresión de críticas, insultos, sarcasmo u otras formas de comunicación hostil hacia otra persona con la intención de causar daño emocional o psicológico" (p. 2017).

También Bushman y Anderson (2002) definen la agresión verbal “como el comportamiento que utiliza palabras para causar daño a otra persona, incluyendo gritar o insultar, como una forma de agresión no física que provoca daño emocional” (p. 18).

La agresión verbal según Buss y Perry (como se citó en Matalinares et al., 2012) “hace referencia a discusiones, gritos y alaridos; con un contenido de amenazas, insultos y la crítica en exceso. Es una forma inadecuada de defender un punto de vista que, muchas veces hacen uso de humillaciones y desprecios” (p. 150).

Por lo antes mencionado, la agresividad verbal, viene a ser un tipo de violencia, que esta disfrazada para no dejar huellas físicas, sin embargo, si deja huellas o traumas psicológicos que perjudican el equilibrio emocional de las personas.

b) Agresión Física:

La definición más reciente, es la proporcionada por Ferguson, Dyck y Koopmans (2017) en la que define a la agresión física como "comportamientos que implican daño físico o amenazas de daño físico hacia otras personas" (p. 561). Esta definición resalta la importancia de la intención detrás de la conducta agresiva, ya que tanto los actos de daño físico como las amenazas de violencia se consideran formas de agresión física. Además, sugiere que la agresión física puede tener diferentes grados de severidad, desde acciones más leves hasta comportamientos extremadamente violentos, todos los cuales pueden tener consecuencias significativas para la víctima y el agresor

Para Buss y Perry (como se citó en Matalinares et al., 2012), “se da a través de ataques a diferentes partes del cuerpo (brazos, piernas, etc. otros.), pueden ser incluso con algún arma como cuchillos, revolver entre otros, con el fin de herir o perjudicar a otras personas” (p. 150).

Con relación a lo manifestado, la agresividad física es la acción observable y que se manifiesta a través del contacto físico como golpes, empujones, jaloneo entre otros, hacia otra persona.

c) Ira

Pickett et al., (2015) definen la ira como "una emoción intensa y negativa que implica una fuerte activación fisiológica y cognitiva, y que a menudo está asociada con la expresión de comportamientos agresivos" (p. 535). Esto implica entender que la ira no es simplemente un estado emocional, sino que también involucra respuestas físicas y mentales significativas. A nivel cognitivo, la ira puede implicar pensamientos y percepciones negativas, así como una mayor propensión a interpretar situaciones de manera hostil o amenazante. Además, la ira puede actuar como un precursor o desencadenante de la conducta agresiva, ya que la intensidad emocional y la activación fisiológica pueden aumentar la probabilidad de que una persona responda de manera agresiva en situaciones de conflicto o provocación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la ira no siempre conduce a la agresión, y que existen formas saludables de manejar y expresar esta emoción sin recurrir a comportamientos destructivos.

Buss y Perry (como se citó en Matalinares et al., 2012), afirman que la ira “Implica activación psicológica y preparación para la agresión,

representado el componente emocional o afectivo de la conducta agresiva. Es el conjunto de sentimientos que se siguen de la percepción de haber sido dañados” (p. 151).

La ira, es entendida como un comportamiento negativo y al que se recurre ante cualquier contingencia, así mismo pone en evidencia la incapacidad del individuo para poder relacionarse y resolver los conflictos de un modo correcto y adecuado y acorde con la situación.

d) Hostilidad:

Spielberger et al., (2015), definen la hostilidad como "una disposición o actitud negativa hacia los demás, que incluye sentimientos de desconfianza, ira y desagrado, y que a menudo está asociada con la expresión de comportamientos agresivos" (p. 49). Esto implica entender que la hostilidad no es simplemente una emoción momentánea, sino una disposición general hacia los demás que está marcada por la desconfianza y la animosidad. Esta disposición puede manifestarse a través de pensamientos y sentimientos negativos hacia los demás, así como una actitud general de antagonismo o rechazo. Esta asociación entre hostilidad y agresión puede reflejar una tendencia a interpretar las interacciones sociales de manera negativa y a responder de manera agresiva ante situaciones percibidas como amenazantes o desafiantes.

Buss y Perry (como se citó en Matalinares et al., 2012) mencionan que la hostilidad “se refiere a sentimientos de suspicacia e injusticia hacia los demás y representa el componente cognitivo de la agresión” (p. 152).

La hostilidad viene a ser es el resultado de las influencias que puede recibir una persona o individuo por parte de su entorno o medio que lo rodea a lo largo de su vida.

2.2.2. Marco teórico del desarrollo de competencias

2.2.2.1. Conceptualización

López y Martínez (2022). Afirman que "La competencia se entiende como un conjunto dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los individuos comprender, analizar y actuar eficazmente en contextos diversos, promoviendo así su desarrollo personal y profesional" (p. 112). Considerando esta definición, la competencia abarca un conjunto de recursos cognitivos y conductuales, como conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Estos capacitan a las personas para comprender, analizar y actuar con eficacia en diversos contextos, impulsando tanto su crecimiento personal como profesional.

El aporte de Giménez y Espinosa (2019), es que "La competencia se define como la capacidad de una persona para desempeñar exitosamente una tarea o resolver un problema en un contexto específico, utilizando conocimientos, habilidades, actitudes y valores relevantes." (p. 45). Esta definición describe a la competencia como la habilidad de una persona para enfrentar desafíos con éxito en un entorno particular, empleando recursos como conocimientos, destrezas, actitudes y valores pertinentes.

Otro aporte en los últimos años es el proporcionado por Hernández, y Morales (2020), quienes mencionan que "la competencia se concibe

como la capacidad integral de una persona para enfrentar situaciones complejas y cambiantes, demostrando habilidades cognitivas, socioemocionales y éticas que le permitan adaptarse y tener éxito en distintos ámbitos de la vida" (p. 78). Entonces esta afirmación sugiere que la competencia se concibe como la capacidad integral de una persona para enfrentar situaciones complejas y cambiantes, demostrando habilidades cognitivas, socioemocionales y éticas que le permitan adaptarse y tener éxito en distintos ámbitos de la vida

En relación a todo lo manifestado por los diferentes autores sobre el concepto de 'competencia', el trabajar con un enfoque por competencias promueve la continuidad entre los niveles educativo, así mismo de convivencia todo ello motiva y fomenta la construcción del aprendizaje.

Según la UNESCO "La competencia se define como "el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos". Según esta afirmación podemos inferir que desarrollar la capacidad de pensar y actuar es transcendental, cuyo papel de la escuela debe de enfocarse en ese sentido.

Según el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) "La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético" (2016, p. 21).

MINEDU (2016) define la competencia matemática como "un saber actuar deliberado y reflexivo que selecciona y moviliza una diversidad de

habilidades, conocimientos matemáticos, destrezas, actitudes y emociones, en la formulación y resolución de problemas en una variedad de contextos” (p. 41).

Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada.

Ser competente implica entender el desafío presente y valorar las opciones disponibles para superarlo. Esto implica reconocer tanto las propias habilidades como las disponibles en el entorno, analizar cuál combinación es más adecuada para la situación y el objetivo específico, y luego tomar decisiones basadas en esta evaluación; finalmente, se trata de implementar la combinación elegida de manera efectiva.

Por último, el desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad.

2.2.2.2. El aprendizaje y evaluación de las competencias

Las competencias se basan en principios de aprendizaje, que implican cambios en el comportamiento (Carlson y Birkett, 2017), por lo que su entrenamiento y evaluación deben conocerse con anticipación. Las

competencias distinguen ciertos elementos que pueden referirse “como el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada”

2.2.2.3. Logros de aprendizaje

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), los logros de aprendizaje expresan lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer al finalizar un determinado periodo escolar, evidenciando el nivel de desarrollo de sus competencias. Desde esta perspectiva, los logros no son resultados aislados, sino manifestaciones del aprendizaje progresivo que se construye a lo largo del proceso educativo. Por ello, su evaluación debe considerar tanto el desempeño observado como el contexto en el que este se produce.

Los logros de aprendizaje se entienden como las evidencias concretas del nivel de desarrollo que alcanzan los estudiantes respecto a las competencias propuestas en el currículo. Estos logros no se limitan a la acumulación de conocimientos, sino que reflejan la capacidad del estudiante para movilizar saberes, habilidades y actitudes en la resolución de situaciones significativas. En el ámbito educativo, los logros de aprendizaje permiten valorar de manera integral el progreso del estudiante y constituyen un referente fundamental para la toma de decisiones pedagógicas.

Asimismo, el enfoque por competencias plantea que los logros de aprendizaje deben entenderse como desempeños observables y medibles, los cuales permiten identificar distintos niveles de avance en el aprendizaje. Tobón (2017) sostiene que los logros de aprendizaje están

directamente vinculados con la aplicación del conocimiento en situaciones reales, lo que implica que el estudiante no solo comprende contenidos, sino que los utiliza de manera pertinente para resolver problemas. En este sentido, los logros se convierten en indicadores clave del aprendizaje significativo.

En el contexto del área de Matemática, los logros de aprendizaje se evidencian a través de la capacidad del estudiante para resolver problemas, comunicar procedimientos, argumentar resultados y aplicar estrategias matemáticas en diferentes situaciones. El Currículo Nacional de Educación Básica establece niveles de logro inicio, proceso, logro esperado y logro destacado que permiten describir el grado de dominio alcanzado por los estudiantes en cada competencia (MINEDU, 2016). Esta clasificación facilita la interpretación del desempeño académico y permite identificar fortalezas y dificultades en el aprendizaje matemático.

Comprender los logros de aprendizaje desde esta perspectiva resulta fundamental para la presente investigación, ya que posibilita analizar el nivel de desarrollo de las competencias matemáticas y su posible relación con factores conductuales. En particular, las dificultades en la regulación del comportamiento pueden influir en la participación, el compromiso y la persistencia del estudiante frente a las tareas matemáticas, afectando así el logro de los aprendizajes esperados.

2.2.2.4. Capacidades en el área de las matemáticas

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), las capacidades matemáticas permiten al estudiante movilizar sus conocimientos para resolver problemas, comunicar procedimientos,

utilizar estrategias adecuadas y argumentar sus resultados. Estas capacidades se manifiestan cuando el estudiante logra traducir una situación real al lenguaje matemático, seleccionar procedimientos pertinentes y explicar de manera clara cómo llegó a una solución. Por ello, el desarrollo de las capacidades matemáticas está estrechamente vinculado con la comprensión profunda de los conceptos y no solo con la repetición mecánica de procedimientos.

Las capacidades en el área de Matemática hacen referencia a los procesos cognitivos y procedimentales que los estudiantes desarrollan para comprender, aplicar y comunicar ideas matemáticas en diversas situaciones de su vida escolar y cotidiana. Estas capacidades no se adquieren de manera automática, sino que se construyen progresivamente a través de la experiencia, la práctica reflexiva y la interacción constante con problemas que desafían el pensamiento del estudiante. En este sentido, aprender matemática no implica únicamente resolver ejercicios, sino desarrollar formas de pensar, razonar y actuar frente a situaciones problemáticas.

Asimismo, el fortalecimiento de estas capacidades exige un enfoque pedagógico que promueva la reflexión, el razonamiento y la participación activa del estudiante. Según Godino et al. (2019), el aprendizaje matemático se consolida cuando el estudiante participa en procesos de resolución de problemas que le permiten establecer relaciones, justificar sus decisiones y validar sus resultados. Desde esta perspectiva, las capacidades matemáticas se desarrollan cuando el

estudiante es capaz de explicar lo que hace, por qué lo hace y para qué le sirve, otorgándole sentido al aprendizaje.

En el aula, las capacidades matemáticas se expresan de manera diversa, dependiendo del ritmo de aprendizaje y de las experiencias previas de cada estudiante. Algunos logran comunicar con claridad sus procedimientos, mientras que otros requieren mayor acompañamiento para organizar sus ideas o justificar sus respuestas. Comprender esta diversidad resulta fundamental para la práctica docente, ya que permite diseñar estrategias que atiendan las necesidades de los estudiantes y favorezcan el desarrollo progresivo de sus competencias matemáticas. En consecuencia, el nivel de desarrollo de estas capacidades se convierte en un indicador clave del logro de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en el área de Matemática.

2.2.2.5. Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el área de Matemática

En esta área, el marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y el aprendizaje corresponde al enfoque Centrado en la Resolución de Problemas, el cual tiene las siguientes características:

- La matemática es un producto cultural dinámico, cambiante, en constante desarrollo y reajuste.
- Toda actividad matemática tiene como escenario la resolución de problemas planteados a partir de situaciones, las cuales se conciben como acontecimientos significativos que se dan en diversos contextos. Las situaciones se organizan en cuatro grupos: situaciones

de cantidad; situaciones de regularidad, equivalencia y cambio; situaciones de forma, movimiento y localización; y situaciones de gestión de datos e incertidumbre.

- Al plantear y resolver problemas, los estudiantes se enfrentan a retos para los cuales no conocen de antemano las estrategias de solución. Esta situación les demanda desarrollar un proceso de indagación y reflexión social e individual que les permita superar las dificultades u obstáculos que surjan en la búsqueda de la solución. En este proceso, el estudiante construye y reconstruye sus conocimientos al relacionar, y reorganizar ideas y conceptos matemáticos que emergen como solución óptima a los problemas, que irán aumentando en grado de complejidad.
- Los problemas que resuelven los estudiantes pueden ser planteados por ellos mismos o por el docente para promover, así, la creatividad y la interpretación de nuevas y diversas situaciones.
- Las emociones, actitudes y creencias actúan como fuerzas impulsadoras del aprendizaje.
- Los estudiantes aprenden por sí mismos cuando son capaces de autorregular su proceso de aprendizaje y de reflexionar sobre sus aciertos, errores, avances.

2.2.2.6. Capacidades en el área de las matemáticas

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2016) define cuatro competencias en el área de matemática, y cada competencia se articula con una serie de capacidades que los estudiantes deben alcanzar progresivamente a lo largo de los ciclos de Educación Básica Regular. Las

capacidades describen qué puede hacer el estudiante para demostrar dominio de cada competencia, son habilidades observables y medibles que se orientan hacia los estándares de aprendizaje.

Tabla 1

Capacidades del área de matemática según las competencias

Competencia	Capacidades principales
Resuelve problemas de cantidad	• Traduce cantidades a expresiones numéricas • Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones • Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo • Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones • Traduce datos y condiciones a expresiones algebraicas y gráficas • Comunica su comprensión sobre relaciones algebraicas
Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	• Usa estrategias y procedimientos para encontrar equivalencias y reglas generales • Argumenta afirmaciones sobre relaciones de cambio y equivalencia
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	• Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas • Usa estrategias y procedimientos para medir y orientarse en el espacio • Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas.
Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	• Representa datos con gráficos y medidas estadísticas o probabilísticas • Comunica su comprensión de los conceptos estadísticos y probabilísticos • Usa estrategias y procedimientos para recopilar y procesar datos • Sustenta conclusiones o decisiones con base en la información obtenida.

2.2.2.7. Resolución de problemas

En los últimos años, el enfoque en la resolución de problemas matemáticos ha destacado la importancia del pensamiento crítico, la modelización y el razonamiento. Un autor influyente en este campo es Lesh y Zawojewski (2020) quienes exploran cómo integrar la resolución de problemas matemáticos auténticos en el aula. Son dos destacados investigadores en el campo de la educación matemática.

Ambos autores exploran cómo integrar la resolución de problemas matemáticos auténticos en el aula, brindando estrategias prácticas y ejemplos concretos para mejorar la enseñanza de las matemáticas y fomentar un pensamiento matemático más profundo y significativo entre los estudiantes.

Lesh y Zawojewski (2020) enfatizan en la importancia de la modelización matemática, es decir, “la habilidad de representar situaciones del mundo real utilizando lenguaje matemático y luego interpretar y analizar esas representaciones para resolver problemas” (p. 23). Este enfoque fomenta un pensamiento matemático más profundo y conecta las matemáticas con la vida cotidiana de los estudiantes, haciéndolas más significativas y relevantes.

De manera complementaria, Godino et al., (2004) sostienen que la resolución de problemas y la modelización matemática son elementos esenciales en la didáctica de la matemática, ya que permiten articular los significados institucionales del conocimiento con los personales que construyen los estudiantes. Esta visión refuerza la idea de que el aprendizaje matemático no puede limitarse a la memorización de

procedimientos, sino que requiere procesos reflexivos y de contextualización.

Asimismo, Arteaga et al. (2020), en un estudio realizado con estudiantes latinoamericanos, destacan que la resolución de problemas favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas y el uso de diversas representaciones, lo cual potencia un aprendizaje matemático más profundo y significativo. Dicho aporte resulta particularmente relevante en el contexto regional, pues evidencia cómo esta metodología contribuye a una formación matemática integral.

En resumen, la resolución de problemas matemáticos implica enfrentar desafíos del mundo real, emplear una variedad de estrategias y herramientas matemáticas, y reflexionar sobre el proceso de resolución para desarrollar un pensamiento matemático más sólido y una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos.

Otro destacado autor que contribuye en el entendimiento del proceso de resolución de problemas es Schoenfeld (2017) quien argumenta que el “proceso de resolución de problemas matemáticos no solo implica la aplicación de algoritmos o fórmulas, sino también la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio progreso” (p. 94). Su enfoque se centra en comprender cómo los estudiantes abordan los problemas matemáticos, identificando estrategias efectivas y obstáculos comunes que enfrentan en el proceso.

El trabajo de Verschaffel, Greer y De Corte (2018) cuyo trabajo se centra en la resolución de problemas desde una perspectiva psicológica y educativa. Estos autores exploran cómo los estudiantes comprenden y

abordan los problemas matemáticos, así como en el diseño de intervenciones educativas efectivas para mejorar la resolución de problemas en matemáticas. Ambos autores sugieren “que comprender los procesos cognitivos involucrados en la resolución de problemas matemáticos es fundamental para desarrollar estrategias educativas efectivas que promuevan un pensamiento matemático más profundo y significativo” (p. 153).

Un enfoque de la resolución de problemas desde la epistemología parte de la relación entre problema y conocimiento

Según Campistrous y Rizo (2002), “un problema es toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarla, para ello es necesario destacar reconocer la existencia de un sujeto motivado y un objeto del que hay aspectos desconocidos para el sujeto” (p. 32).

Para Da Silva y Lima (2011), un problema “es un proceso para enfrentar una situación incierta que implica en mayor o menor medida la movilización de conocimientos y procedimientos por parte de aquel que lo soluciona conduciéndolo a la reorganización de su estructura, al aprendizaje”.

En referencia a estas dos últimas concepciones de problema, se puede observar que es común la utilización de términos como conocimiento, información, incertidumbre, relaciones, conceptos, razonamiento, entre otros, por parte de aquel que lo soluciona conduciéndolo a una reestructuración en cuanto a su aprendizaje.

Otros autores relacionan la resolución de problemas con una habilidad matemática, que generalmente consiste en el dominio de estrategias de trabajo heurístico utilizando conceptos, propiedades y procedimientos matemáticos para hallar una solución. Sin embargo, la resolución de problemas implica además otras habilidades como identificar, observar, describir, deducir, inferir, modelar, reconocer, valorar, reflexionar, etc.

“El aprendizaje a través de la resolución de problemas puede potenciar el papel activo de los estudiantes en la elaboración de nuevos conocimientos” (Aguilar, 2018; González, 2006).

2.2.2.8. Dimensiones de la variable competencias matemáticas

a) Resuelve problemas de cantidad.

Consiste en que el estudiante solucione problemas o plantee nuevos problemas que le demanden construir y comprender las nociones de número, de sistemas numéricos, sus operaciones y propiedades. Además, dotar de significado a estos conocimientos en la situación y usarlos para representar o reproducir las relaciones entre sus datos y condiciones. Implica también discernir si la solución buscada requiere darse como una estimación o cálculo exacto, y para ello selecciona estrategias, procedimientos, unidades de medida y diversos recursos. El razonamiento lógico en esta competencia es usado cuando el estudiante hace comparaciones, explica a través de analogías, induce propiedades a partir de casos particulares o ejemplos, en el proceso de resolución del problema (CNEB, 2016, p. 74).

Las capacidades que se desarrollan en esta competencia son:

- Traduce cantidades a expresiones numéricas.
- Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones.
- Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.
- Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones.

b) Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.

Consiste en que el estudiante logre caracterizar equivalencias y generalizar regularidades y el cambio de una magnitud con respecto de otra, a través de reglas generales que le permitan encontrar valores desconocidos, determinar restricciones y hacer predicciones sobre el comportamiento de un fenómeno. Para ello plantea ecuaciones, inecuaciones y funciones, y usa estrategias, procedimientos y propiedades para resolverlas, graficarlas o manipular expresiones simbólicas. Así también razona de manera inductiva y deductiva, para determinar leyes generales mediante varios ejemplos, propiedades y contraejemplos (CNEB,2016, p. 76).

Las capacidades que se desarrollan en esta competencia son:

- Traduce datos y condiciones a expresiones algebraicas y gráficas.
- Comunica su comprensión sobre las relaciones algebraicas.
- Usa estrategias y procedimientos para encontrar equivalencias y reglas generales.
- Argumenta afirmaciones sobre relaciones de cambio y equivalencia.

c) Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.

Consiste en que el estudiante se oriente y describa la posición y el movimiento de objetos y de sí mismo en el espacio, visualizando, interpretando y relacionando las características de los objetos con formas geométricas bidimensionales y tridimensionales. Implica que realice mediciones directas o indirectas de la superficie, del perímetro, del volumen y de la capacidad de los objetos, y que logre construir representaciones de las formas geométricas para diseñar objetos, planos y maquetas, usando instrumentos, estrategias y procedimientos de construcción y medida. Además, describa trayectorias y rutas, usando sistemas de referencia y lenguaje geométrico (CNEB,2016, p. 80).

Las capacidades que se desarrollan en esta competencia son:

- Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones.
- Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas.
- Usa estrategias y procedimientos para medir y orientarse en el espacio.
- Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas.

d) Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre

Consiste en que el estudiante analice datos sobre un tema de interés o estudio o de situaciones aleatorias, que le permitan tomar decisiones, elaborar predicciones razonables y conclusiones respaldadas en la información producida. Para ello, el estudiante recopila, organiza y representa datos que le dan insumos para el análisis, interpretación e inferencia del comportamiento determinista o aleatorio de estos usando medidas estadísticas y probabilísticas (CNEB,2016, p. 78).

Las capacidades que se desarrollan en esta competencia son:

- Representa datos con gráficos y medidas estadísticas o probabilísticas.
- Comunica su comprensión de los conceptos estadísticos y probabilísticos.
- Usa estrategias y procedimientos para recopilar y procesar datos.
- Sustenta conclusiones o decisiones con base en la información obtenida.

2.3. Marco conceptual

a. Conducta

La conducta se refiere a las acciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes, tanto en las interacciones sociales como en sus actitudes hacia el aprendizaje (Bastidas, 2023, p. 59).

b. Comportamiento

El comportamiento se describe como la forma de proceder de los individuos o colectivos ante estímulos, ambientes relacionados con su entorno. Desde una perspectiva psicológica, el comportamiento es un proceso que comprende todas las actividades que una persona llega a desempeñar en el medio (Huerta 2015, como se citó en Bonilla, et al., 2020).

c. Agresividad

La agresividad es la conducta violenta y destructiva que con todo propósito se dirige hacia otras personas o contra el ambiente. La

agresividad es el hábito de atacar. Un hábito o sistema de hábitos (Buss, 1992)

d. Competencia matemática

La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye razonar matemáticamente y utilizar conceptos, procedimientos, herramientas y hechos matemáticos para describir, explicar y predecir fenómenos (OCDE, 2017).

e. Habilidad

Se define como la capacidad de alguien para desempeñar de manera correcta y con facilidad una tarea o actividad determinada. De esta manera, se trata de una forma de aptitud específica para una actividad puntual, sea de índole física, mental o social” (Raffino, 2020).

f. Capacidad

Las capacidades son recursos para actuar de manera competente, estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada (Minedu, 2016).

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes en competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

3.1.2. Hipótesis específicas

- a. La conducta agresiva se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.
- b. La conducta agresiva se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.
- c. La relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes es significativa en la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.
- d. Los niveles de la conducta agresiva tienen una relaciona significativamente con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

3.2. Identificación de variables e indicadores

3.2.1. Variable 1: Conducta agresiva

Definición conceptual

La conducta agresiva es considerada como cualquier comportamiento intencional dirigido hacia otro ser humano con el propósito de causar daño físico o psicológico. (Anderson y Bushman, 2020)

Dimensiones:

- Agresión verbal
- Agresión física
- Ira
- Hostilidad.

3.2.2. Variable 2: Desarrollo de competencias del área de matemática

Definición conceptual

La competencia se define como “un saber actuar deliberado y reflexivo que selecciona y moviliza una diversidad de habilidades, conocimientos matemáticos, destrezas, actitudes y emociones, en la formulación y resolución de problemas en una variedad de contextos. CNEB (2016).

Dimensiones:

- Resuelve problemas de cantidad
- Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.
- Resuelve problemas de forma, movimiento y localización
- Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 2

Operacionalización de la Variable 1: Conducta Agresiva

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	N° De Ítems
La conducta agresiva es considerada como cualquier comportamiento intencional dirigido hacia otro ser humano con el propósito de causar daño físico o psicológico. (Anderson y Bushman, 2020)	La conducta agresiva se entiende como el conjunto de manifestaciones verbales, físicas y emocionales que los estudiantes expresan en situaciones cotidianas y que generan daño, malestar o conflicto en las interacciones sociales. Esta variable será evaluada a través de cuatro dimensiones: Agresión verbal, agresión física; ira y hostilidad. Se operacionaliza en un rango de niveles (muy bajo, bajo, medio y alto)	Agresión verbal	Reacciona de manera alterada, se enrojece, grita, insulta, eleva la voz de manera imponente para hacer callar a su receptor en situaciones cotidianas.	1, 2, 3, 4, 5, 6
		Agresión física	Reacciona de manera rápida con golpes, palmadas fuertes u otros que agreden a sus receptores causando dolor u daños graves en situaciones cotidianas.	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
		Ira	Reacciona de forma colérica suele insultar, tirar o golpear los objetos para hacer sentir su desacuerdo en discusiones o intercambios de ideas.	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
		Hostilidad.	Muestra actitudes provocativas con intenciones de lastimar o provocar conflictos en situaciones cotidianas.	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

Tabla 3*Operacionalización de la variable 2: Competencias matemáticas*

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	N° de ítems
La competencia se define como “un saber actuar deliberado y reflexivo que selecciona y moviliza una diversidad de habilidades, conocimientos matemáticos, destrezas, actitudes y emociones, en la formulación y resolución de problemas en una variedad de contextos. CNEB (2016).	Se definen como la capacidad del estudiante para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes a fin de resolver problemas en diversos contextos, demostrando comprensión, razonamiento y uso eficiente del lenguaje matemático. Esta variable se medirá a través de sus cuatro dimensiones que aborda el área de matemática en su forma integral, estas son:	• Resuelve problemas de cantidad	• Traduce cantidades a expresiones numéricas • Comunica su expresión sobre los números y las operaciones • Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo • Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones	Evaluación de 5to grado 1, 2, 3 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 Evaluación de 6to grado 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 21
		• Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.	• Traduce datos y condiciones a expresiones algebraicas • Comunica su comprensión sobre las relaciones algebraicas • Usa estrategias y procedimientos para encontrar reglas generales • Argumenta afirmaciones sobre relaciones de cambio y equivalencia	Evaluación de 5to grado 8, 15, 16, 17, 18 Evaluación de 6to grado • 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
		• Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	• Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas • Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio	Evaluación de 5to grado 19, 20, 21, 22 Evaluación de 6to grado 8, 15, 16, 17, 18 • 1, 12, 20, 22,

Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre (CNEB, 2016)	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	- Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas - Representa datos con gráficos y medidas estadísticas o probabilidades - Comunica la comprensión de los conceptos estadísticos y probabilísticos. - Usa estrategias y procedimientos para recopilar y procesar datos - Sustenta conclusiones o decisiones en base a información obtenida	Evaluación de 5to grado 23, 24, 25, 26 Evaluación de 6to grado • 23, 24, 25, 26,
---	--	---	---

Tabla 4

Variable 1: Matriz de preguntas de la variable conductas agresivas

Dimensión	Indicadores	Nº De Ítems	ÍTEMS	Nivel y Rangos
Agresión verbal	Reacciona de manera alterada, se enrojece, grita, insulta, eleva la voz de manera imponente para hacer callar a su receptor en situaciones cotidianas.	1, 2, 3, 4, 5, 6	1) Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos. 2) A menudo no estoy de acuerdo con mis compañeros. 3) Cuando mis compañeros me molestan, discuto con ellos. 4) Cuando los demás no están de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos. 5) Mis amigos dicen que discuto mucho. 6) He amenazado a gente que conozco.	Muy bajo [29 - 51]
Agresión física	Reacciona de manera rápida con golpes, palmadas fuertes u otros que agreden a sus receptores causando dolor u	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	7) De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona. 8) Si me molestan mucho, puedo golpear a otra persona. 9) Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también. 10) Me suelo involucrar en las peleas algo más de lo normal. 11) Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	Bajo [52 - 74] Medio [75 - 97] Alto

	daños graves en situaciones cotidianas.		12) Hay personas que me provocan a tal punto que llegamos a pegarnos.	[98 - 121]
			13) No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.	Muy alto [122 - 145]
Ira	Reacciona de forma colérica suele insultar, tirar o golpear los objetos para hacer sentir su desacuerdo en discusiones o intercambios de ideas.	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	14) Me enojo rápidamente, pero se me pasa enseguida. 15) Cuando las cosas no me salen bien, muestro el enojo que tengo. 16) Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar. 17) Soy una persona tranquila. 18) Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva. 19) Algunas veces me enojo sin razón. 20) Tengo dificultades para controlar mi genio. 21) He llegado a estar tan enojado que rompía cosas.	
Hostilidad.	Muestra actitudes provocativas con intenciones de lastimar o provocar conflictos en situaciones cotidianas.	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29	22) A veces soy bastante envidiosa (o) 23) En ocasiones, siento que la vida me ha tratado injustamente. 24) Parece que siempre son otros los que tienen más suerte que yo. 25) Me pregunto por qué algunas veces me siento tan disgustado por algunas cosas. 26) Sé que mis “amigos” hablan mal de mí a mis espaldas. 27) Desconfío de desconocidos demasiado amigables. 28) Algunas veces siento que las personas se están riendo de mí a mis espaldas. 29) Cuando los demás se muestran especialmente amigables, me pregunto qué querrán.	

Tabla 5*Matriz de preguntas de la variable Competencias matemáticas*

Dimensión	Indicadores	Nº de ítems	Nivel y Rangos
• Resuelve problemas de cantidad	• Traduce cantidades a expresiones numéricas • Comunica su expresión sobre los números y las operaciones	Evaluación de 5to grado	Escala de logros de aprendizaje

	• Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo • Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones	1, 2, 3 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 Evaluación de 6to grado 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 21	Nivel inicio (00 – 10) [00 - 42] C Nivel proceso (11 – 13) [43 - 54] B Nivel de logro esperado (14 – 17) [55 - 70] A Nivel de logro destacado (18 – 20) [71 - 80] AD
• Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.	• Traduce datos y condiciones a expresiones algebraicas • Comunica su comprensión sobre las relaciones algebraicas • Usa estrategias y procedimientos para encontrar reglas generales • Argumenta afirmaciones sobre relaciones de cambio y equivalencia	Evaluación de 5to grado 8, 15, 16, 17, 18 Evaluación de 6to grado 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,	
• Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	• Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas • Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio • Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas	Evaluación de 5to grado 19, 20, 21, 22 Evaluación de 6to grado 8, 15, 16, 17, 18 1, 12, 20, 22,	
• Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	• Representa datos con gráficos y medidas estadísticas o probabilidades • Comunica la comprensión de los conceptos estadísticos y probabilísticos. • Usa estrategias y procedimientos para recopilar y procesar datos • Sustenta conclusiones o decisiones en base a información obtenida	Evaluación de 5to grado 23, 24, 25, 26 Evaluación de 6to grado 23, 24, 25, 26,	

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Tipo, nivel y diseño de investigación

4.1.1. Enfoque de la investigación

El presente estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por ser sistemático, estructurado y fundamentado en la recolección y el análisis de datos numéricos con el fin de responder preguntas de investigación y probar hipótesis previamente planteadas. Según Hernández y Mendoza (2018), el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas, confiando en la medición numérica y en el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 87). En este sentido, se optó por este enfoque porque permite examinar con precisión la relación entre la conducta agresiva y los logros de aprendizaje en el área de matemáticas, ofreciendo evidencia objetiva que contribuya a la comprensión del fenómeno estudiado.

4.1.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación se refiere a la clase de estudio que se realiza. En ese sentido el tipo de investigación orienta sobre la finalidad general del estudio y sobre la manera de recoger los datos necesarios para llevar a cabo nuestra investigación.

Según el propósito de la investigación, este estudio “corresponde a una investigación básica o fundamental ya que busca el conocimiento de la

realidad o de los fenómenos de la naturaleza, para contribuir a una sociedad cada vez más avanzada y que responda mejor a los retos de la humanidad" (Arias, 2006, p. 23).

El nivel de investigación, tal como lo propone Arias (2006), se refiere "al grado de profundidad con que se aborda un objeto o fenómeno" (p.47).

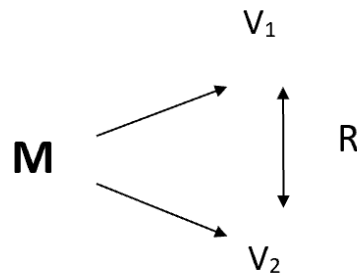
En función a esta descripción es necesario precisar que el nivel de investigación que se empleó corresponde al nivel correlacional.

La investigación correlacional "permite medir el grado de relación entre dos o más conceptos o variables" (Pallella y Martins, 2012 p. 94). Así mismo Hernández et al., (2014) afirman que en este nivel "se pueden medir dos o más variables que se intentan ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación" (p. 152.)

4.1.3. Diseño de investigación

El diseño de investigación "es el plan, la estructura, la estrategia general, de carácter flexible, que orienta y guía al investigar para responder al problema planteado" (Arias, 2006, p. 214).

Esta investigación corresponde al diseño no experimental estas investigaciones se realizan sin manipular deliberadamente las variables, se trata de estudios en los que no se manipula la variable independiente para ver su efecto sobre las otras variables.



Donde:

M = Muestra (conformada por los 34 estudiantes del V ciclo de la institución educativa particular Álvarez Thomas)

V1 = Variable 1 (Conducta agresiva)

V2 = Variable 2 (Desarrollo de competencias en el área de matemática)

R = Relación entre las variables.

4.2. Población y muestra

4.2.1. Unidad de análisis

Para Mayntz et al., (1988) quienes mencionan que la unidad de análisis “son los elementos menores y no divisible que componen el universo de estudio de una investigación” (p. 7). La unidad de análisis se establece de manera previa a la etapa de recolección de datos, para la presente investigación corresponde a cada uno de los estudiantes que conforman la población y muestra a analizarse. Para esta investigación, la unidad de análisis se representa por cada estudiante que estuvo matriculado en el V ciclo de EBR de la Institución Educativa Particular Álvarez Thomas de Espinar.

4.2.2. Población de estudio

La población “es el conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones” (Pallella y Martins, 2012 p. 105). Además, refieren ambos autores, “la población puede ser definida como el conjunto finito o infinito de elementos, personas o cosas pertinentes a una investigación y que en la mayoría de situaciones suele ser inaccesible”.

Por ello la población en el presente trabajo de investigación estuvo conformada por los 126 estudiantes de ambos géneros que están matriculados en educación primaria de la Institución Educativa Particular Álvarez Thomas de la provincia de Espinar.

Tabla 6

Población de la investigación

Grado y sección	Niños	Niñas
1ro A	11	6
1ro B	7	6
2do A	7	11
3ro A	14	8
4to A	9	10
5to A	3	6
5to B	7	8
6to A	4	6
	62	64
TOTAL	126	

Nota. Nóminas de matrícula de la IE

4.2.3. Tamaño de muestra

Según Hernández y Mendoza (2018), “una muestra es un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y que debe definirse y delimitarse claramente, ya que de ella depende la posibilidad de generalizar los resultados” (p. 172).

La muestra estuvo conformada por los 34 estudiantes del V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa Particular Álvarez Thomas de Espinar; se distribuyen y especifican a continuación.

Tabla 7
Muestra de investigación

Grado y sección	Niños	Niñas
5to A	3	6
5to B	7	8
6to A	4	6
	14	20
Total	34	

Nota. Nóminas de matrícula de la IE

4.2.4. Técnicas de selección de muestra

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico de tipo intencional. La población estuvo conformada por todos los estudiantes del nivel de educación primaria de la institución educativa, desde el primer hasta el sexto grado; mientras que la muestra estuvo constituida por los estudiantes del quinto grado, sección “A”. La selección de los participantes respondió a criterios previamente establecidos por el investigador, tales como la pertinencia del grado con las variables de estudio, la etapa de desarrollo correspondiente al V ciclo de educación primaria y la accesibilidad para la aplicación de los instrumentos. Este tipo de muestreo resulta adecuado cuando no se busca la generalización estadística de los resultados, sino el análisis detallado de un grupo específico que presenta características

relevantes para el estudio, en coherencia con el enfoque cuantitativo y el diseño correlacional adoptado en la investigación.

4.3. Técnicas de recolección de información

La recolección de datos viene a ser la forma o manera de obtener la información, es decir de qué manera vamos a acopiar los datos para lograr los objetivos de la investigación.

Para obtener los datos o información en el presente estudio de investigación se empleó como técnica fundamental a la encuesta y en ambos casos como instrumento al cuestionario ya que para la segunda variable se empleó la prueba objetiva o de evaluación. Por ello, Pallella y Martins (2012) afirman que la encuesta “es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador”. (p. 123) en relación a lo explicado para ello, se utilizó un listado de preguntas o afirmaciones escritas que se entregan a los sujetos objeto de estudio quienes, y que, en forma anónima, las responden por escrito.

Para la primera variable se empleó como instrumento un test de apreciación o percepción, y para la segunda variable una prueba de evaluación.

4.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información

- Una vez obtenida la información, se procedió a su análisis y transformación en conclusiones mediante una secuencia metodológica estructurada. Este proceso requirió de etapas claramente definidas para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados.

- En primer lugar, se realizó la codificación de los datos, asignando valores numéricos a cada alternativa de respuesta. Posteriormente, esta información se organizó en una base de datos sistematizada, donde se registraron las respuestas de cada estudiante de manera individual, manteniendo un orden lógico y coherente. Esta fase incluyó procesos de clasificación, selección, ordenamiento y tabulación de los datos. Finalmente, los resultados se presentaron mediante tablas y gráficos estadísticos, diseñados específicamente para responder a los objetivos planteados en la investigación.
- Concluido el procesamiento estadístico, se llevó a cabo el análisis crítico de los resultados, seguido de su interpretación contextualizada. Esta etapa fue fundamental para comprender el alcance de los hallazgos, establecer relaciones entre las variables estudiadas y derivar conclusiones válidas que respondieran a los propósitos iniciales de la investigación. El proceso interpretativo permitió obtener una visión integral de los resultados y sentar las bases para las recomendaciones finales.

4.5. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Para la contrastación de las hipótesis formuladas en la presente investigación se emplearon técnicas de análisis estadístico acordes con la naturaleza de las variables y el diseño del estudio. Previamente, se evaluó la distribución de los datos mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, determinándose que los datos no seguían una distribución normal ($p < 0.05$). En función de ello, se optó por el uso de pruebas estadísticas no paramétricas.

La técnica estadística utilizada para el contraste de las hipótesis fue el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual resulta adecuado para analizar la relación entre variables de tipo ordinal o cuando no se cumple el supuesto de normalidad. Para el análisis se consideró un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia de 0.05 ($\alpha = 0.05$). La hipótesis nula estableció la inexistencia de relación entre las variables de estudio ($\rho = 0$), mientras que la hipótesis alternativa planteó la existencia de una relación estadísticamente significativa.

Los criterios de decisión se basaron en el valor de significancia estadística, rechazándose la hipótesis nula cuando $p \leq 0.05$ y aceptándose cuando $p > 0.05$. Esta técnica permitió determinar de manera objetiva la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas, garantizando conclusiones válidas y coherentes con los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados de investigación son los hallazgos concretos obtenidos tras analizar los datos recopilados en un estudio. Representan la evidencia empírica que responde a las preguntas o hipótesis planteadas, y son la base para las conclusiones.

5.1. Resumen del procesamiento de casos

Tabla 8

Resumen del procesamiento de casos

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Conducta Agresividad	34	100,0%	0	0,0%	34	100,0%
Competencias Matemáticas	34	100,0%	0	0,0%	34	100,0%

Nota. Análisis estadístico en SPSS

Descripción e interpretación de los resultados:

La tabla de procesamiento de casos indica que para ambas variables analizadas como son, conducta agresiva y competencias matemáticas se observa lo siguiente:

- o Se contó con 34 casos válidos (100% de la muestra)
- o 00 casos perdidos (0% de la muestra)

La relevancia de este resultado radica en la Integridad de los datos, en otras palabras, la ausencia total de casos perdidos (0%), esto garantiza que:

- o No haya problemas en la recolección o registro de datos
- o Todas las pruebas estadísticas se aplicaron sobre el 100% de la muestra inicial
- o Los resultados no presentan sesgos por datos faltantes

En ese sentido, la muestra seleccionada se mantuvo constante para todas las variables analizadas, esto valida las correlaciones realizadas.

5.2. Análisis estadístico de la variable conducta agresiva

Tabla 9

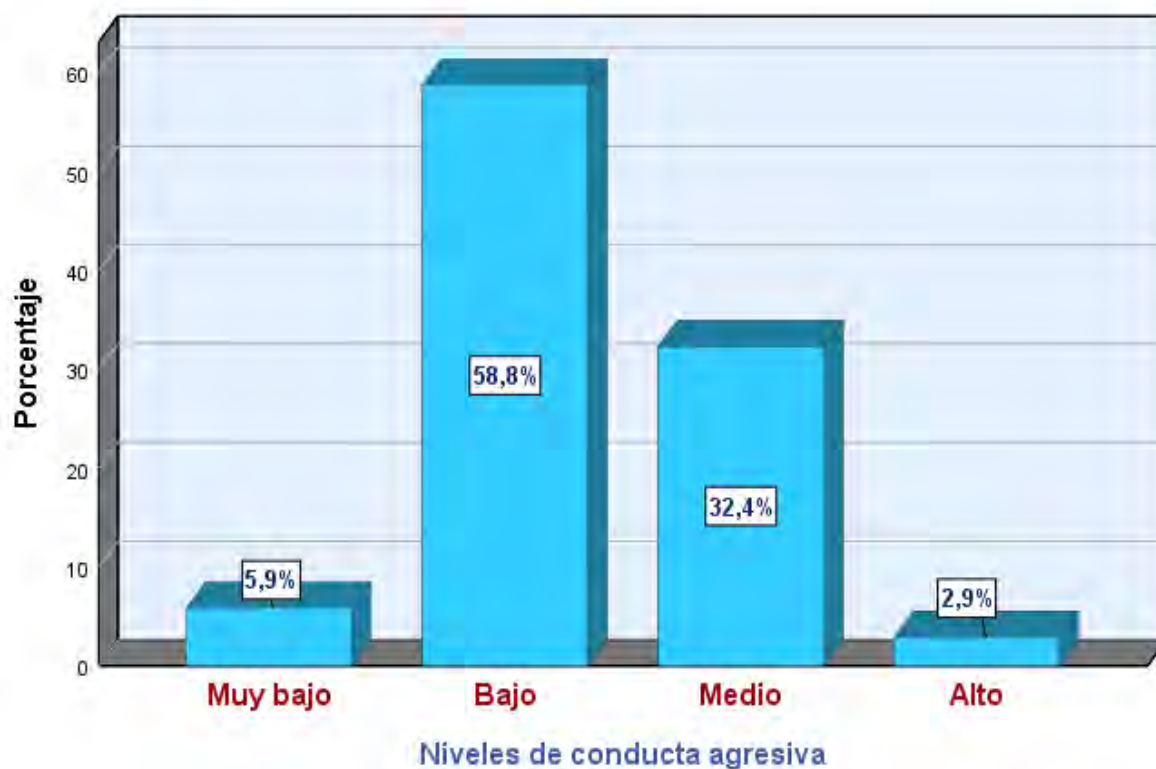
Nivel de conducta agresiva

Conducta agresiva				
Niveles	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	[29 - 51]	2	5,9	5,9
Bajo	[52 - 74]	20	58,8	64,7
Medio	[75 - 97]	11	32,4	97,1
Alto	[98 - 121]	1	2,9	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 3

Nivel de conducta agresiva



Descripción e interpretación de los resultados:

En una muestra de 34 estudiantes de primaria de una institución educativa privada, los resultados sobre conducta agresiva muestran que:

- El 58.8% de los estudiantes (n=20) presentan un nivel bajo de agresividad con puntuaciones entre 52-74.
- El 32,4% de los estudiantes (n=11) se ubican en el nivel medio, con puntuaciones entre 75-97, indicando conductas agresivas ocasionales.
- Solo el 5.9% de los estudiantes (n=2) y 2.9% (n=1) registran niveles muy bajo con puntuaciones entre 29-51 y nivel alto con puntuaciones entre 98-121, respectivamente.
- El 97,1% de los estudiantes acumulado no supera el nivel medio, lo que sugiere una predominancia de conductas no disruptivas en este contexto.

Los resultados revelan que, en esta institución educativa de nivel primario, predomina una conducta agresiva de nivel bajo (58.8%), seguida de un nivel medio (32.4%), mientras que los niveles muy bajo y alto presentan frecuencias mínimas (5.9% y 2.9%, respectivamente). Este patrón sugiere que, si bien la mayoría de estudiantes muestra bajos índices de agresividad, existe un grupo considerable que presenta conductas agresivas ocasionales, las cuales podrían tener implicancias sutiles pero relevantes en el clima escolar y el aprendizaje.

La escasa presencia de agresividad alta (solo un caso) podría atribuirse a las características propias del contexto privado, donde factores como una mayor supervisión, programas de formación en habilidades socioemocionales y un entorno más estructurado suelen actuar como factores protectores. Sin embargo, el 32.4% de estudiantes en el nivel medio indica que conductas como la agresión

verbal o relacional, aunque no sean extremas, persisten y merecen atención. Estas manifestaciones podrían estar asociadas a dinámicas internas del aula, como la competencia académica, la presión por el rendimiento o dificultades en la gestión emocional, factores que en entornos privados suelen ser menos explorados.

5.2.1. Análisis estadístico de la dimensión agresión verbal

Tabla 10

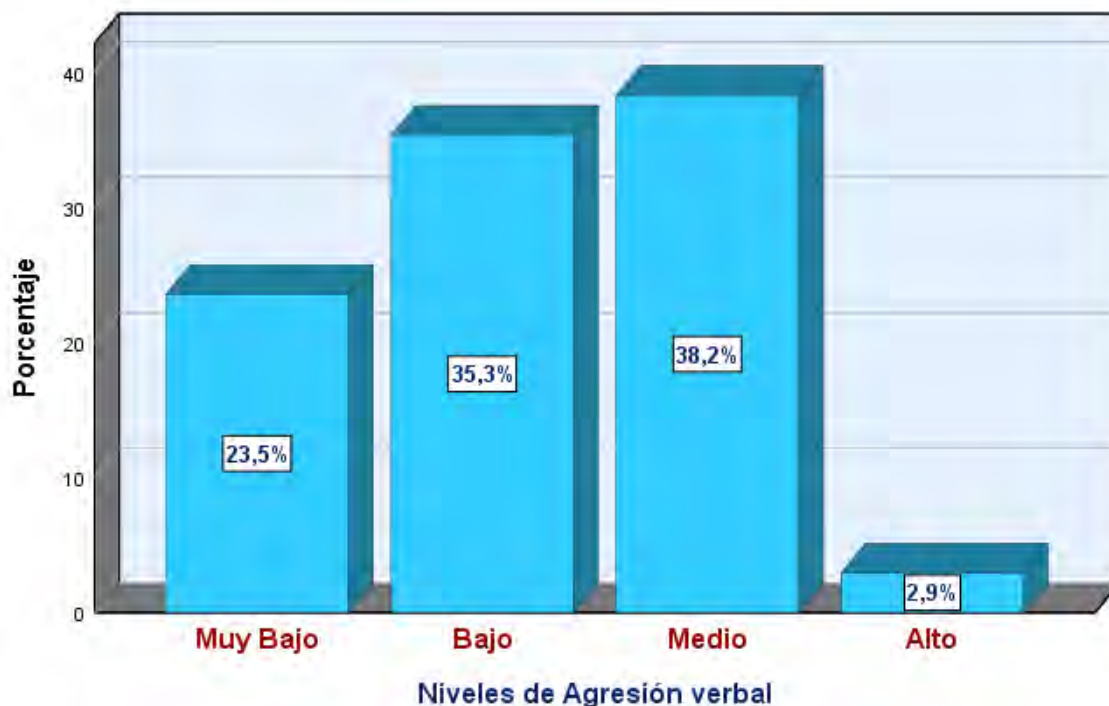
Nivel de la dimensión agresión verbal

Agresión verbal				
Niveles	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	[6 - 10]	8	23,5	23,5
Bajo	[11 - 15]	12	35,3	58,8
Medio	[16 - 20]	13	38,2	97,1
Alto	[21 - 25]	1	2,9	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 4

Nivel de la dimensión agresión verbal



Descripción e interpretación de los resultados:

- El nivel medio presenta la mayor frecuencia porcentual con el 38,2%, ($n=13$), seguido del nivel bajo con el 35,3% de los estudiantes ($n=12$).
- Nivel muy bajo agrupa al 23,5% de los estudiantes ($n=8$), mientras que el nivel alto presenta a penas un 2,9% ($n=1$).
- El 97.1% de los estudiantes se ubica en los rangos *muy bajo*, *bajo* o *medio*, evidenciando una baja incidencia de agresión verbal extrema.

Los resultados hallados indican que la agresión verbal en la institución privada se concentra principalmente en niveles medio y bajo, con solo un caso en nivel alto. Este patrón difiere del observado en la conducta agresiva general, donde predominaba el nivel bajo, sugiriendo que las manifestaciones verbales como los insultos, burlas o descalificaciones son más frecuentes que otras formas de agresión en el contexto escolar analizado. La presencia de un 38,2%

de estudiantes en el nivel medio indica que, aunque no se trate de agresividad grave, estas conductas podrían normalizarse entre pares, afectando el clima emocional del aula.

La escasa agresión verbal alta con apenas el 2.9% podría atribuirse a las políticas de convivencia de la institución, que probablemente sancionan las expresiones verbales extremas. Sin embargo, la prevalencia de niveles medio y bajo sugiere que las pequeñas agresiones cotidianas persisten, lo que podría relacionarse con dinámicas como la competencia académica o la gestión inadecuada de conflictos entre estudiantes. Estas formas tenues de agresión pueden afectar la autoestima de los estudiantes y dificultar el trabajo colaborativo en el área de matemáticas.

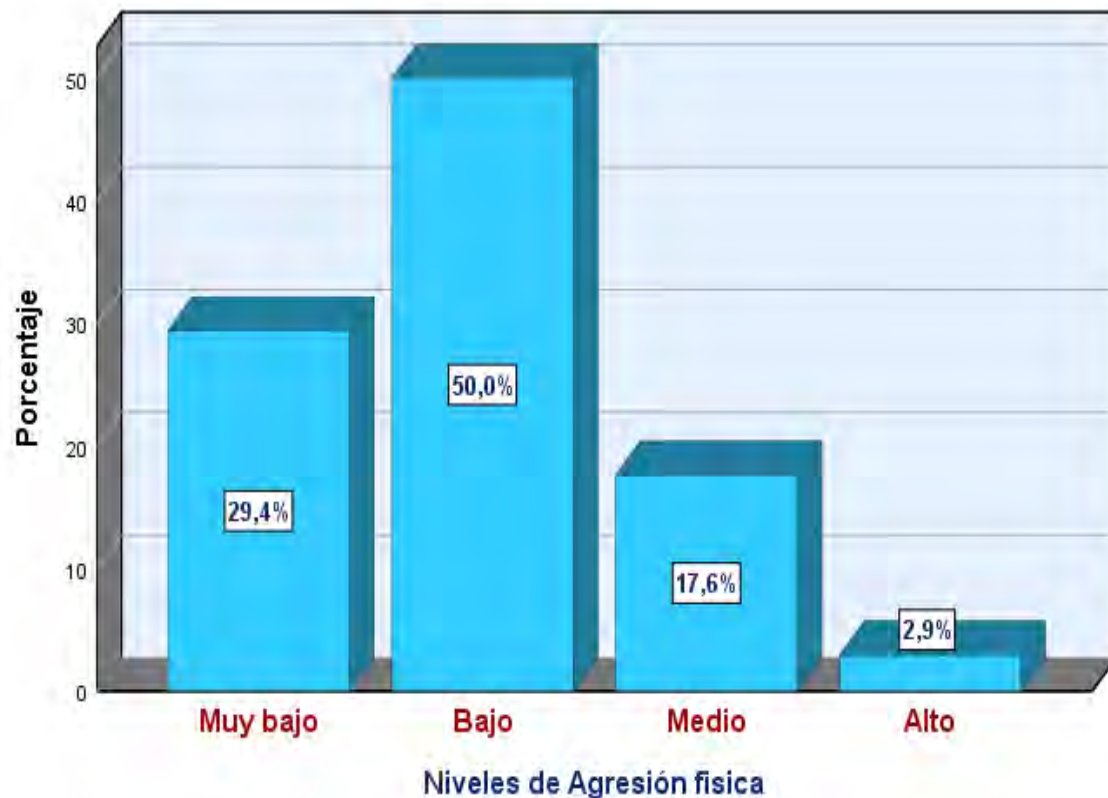
5.2.2. Análisis estadístico de la dimensión agresión física

Tabla 11

Nivel de la dimensión agresión física

Agresión física				
Niveles	rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	[7 - 12]	10	29,4	29,4
Bajo	[13 - 18]	17	50,0	79,4
Medio	[19 - 24]	6	17,6	97,1
Alto	[25 - 30]	1	2,9	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 5*Nivel de la dimensión agresión física***Descripción e interpretación de los resultados:**

- El 29,4% (10 estudiantes) presenta un nivel muy bajo de agresión física
- El 50% (17 estudiantes) se ubica en el nivel bajo, sumando así el 79,4% de la muestra con manifestaciones físicas agresivas mínimas.
- Por otro lado, el 17,6% (6 estudiantes) muestra un nivel medio de agresión física, y solo un 2,9% (1 estudiante) alcanza el nivel alto.
- El porcentaje acumulado revela que el 97,1% de los estudiantes se sitúa por debajo del nivel alto, lo que indica una prevalencia reducida de conductas agresivas físicas en esta población estudiantil.

El análisis de estos datos sugiere que las conductas agresivas de tipo físico no son un problema generalizado en el grupo estudiado, ya que la gran mayoría presenta niveles bajos o muy bajos. Esta distribución podría reflejar un

ambiente escolar con estrategias efectivas de manejo conductual o características particulares de los estudiantes que limitan la expresión de agresividad física. Sin embargo, la presencia de un pequeño porcentaje en niveles medio y alto indica que, aunque minoritarios, existen casos que requieren atención individualizada. Al relacionar estos hallazgos con el rendimiento en matemáticas, la escasa presencia de agresión física alta sugiere que este tipo específico de conducta agresiva probablemente no sea un factor determinante en los logros de aprendizaje en esta área.

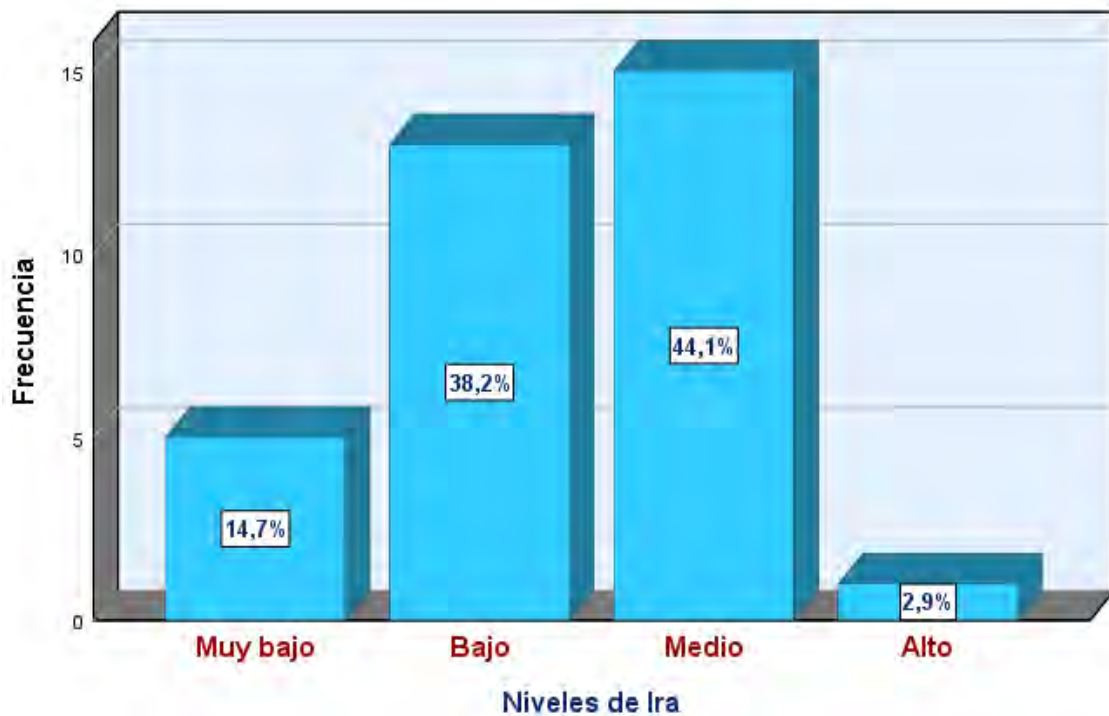
5.2.3. Análisis estadístico de la dimensión ira

Tabla 12

Nivel de la dimensión ira

Dimensión Ira				
Niveles	rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	[8 - 14]	5	14,7	14,7
Bajo	[15 - 21]	13	38,2	52,9
Medio	[22 - 28]	15	44,1	97,1
Alto	[29 - 34]	1	2,9	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 6*Nivel de la dimensión ira***Descripción e interpretación de los resultados:**

- El nivel medio presenta la mayor frecuencia con el 44.1% de los estudiantes (n=15).
- El nivel bajo muestra una frecuencia considerable con el 38.2% de los estudiantes (n=13).
- El nivel muy bajo representa el 14.7% de los estudiantes (n=5).
- El nivel alto es mínimo con el 2.9% de los estudiantes (n=1)
- El 97.1% de los estudiantes se ubica en los niveles muy bajo, bajo o medio

Los resultados de la dimensión ira indican un patrón preocupante en esta población estudiantil, donde el nivel medio presenta la mayor concentración de casos con el 44,1% de los estudiantes, seguido del nivel bajo con el 38.2% de los estudiantes. Este predominio de niveles medio y bajo indica que, aunque pocos estudiantes manifiestan momentos intensos de ira con solo el 2,9% en el

nivel alto, una proporción significativa experimenta estados emocionales de irritabilidad o enfado con cierta regularidad.

La alta frecuencia en el nivel medio sugiere que muchos estudiantes podrían estar lidiando con dificultades en la regulación emocional, lo que en el contexto académico puede traducirse en problemas de atención, menor tolerancia a la frustración ante tareas complejas y posibles conflictos interpersonales. Particularmente en el área de matemáticas, donde el proceso de aprendizaje requiere persistencia ante los errores, esta predisposición emocional podría afectar negativamente el rendimiento.

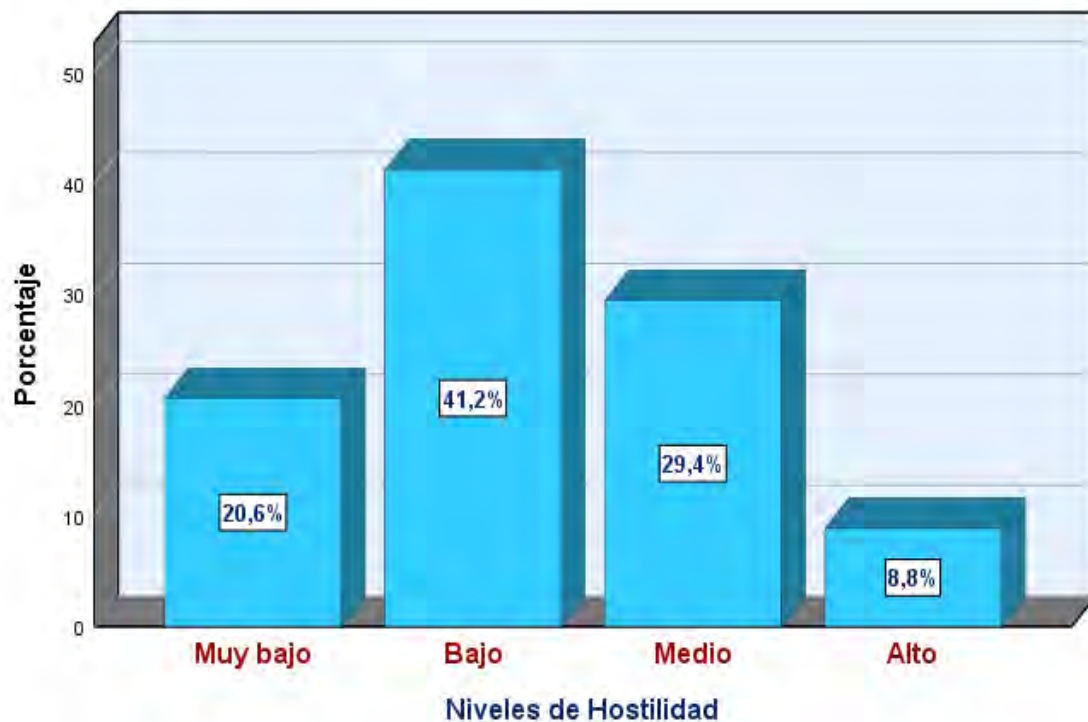
5.2.4. Análisis estadístico de la dimensión hostilidad

Tabla 13

Nivel de la dimensión hostilidad

Niveles	Hostilidad			
	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	[8 - 14]	7	20,6	20,6
Bajo	[15 - 21]	14	41,2	61,8
Medio	[22 - 28]	10	29,4	91,2
Alto	[29 - 34]	3	8,8	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 7*Nivel de la dimensión hostilidad***Descripción e interpretación de los resultados:**

- El nivel bajo presenta la mayor frecuencia con el 41.2% de los estudiantes (n=14).
- En el nivel medio se muestra una frecuencia significativa con el 29,4% de los estudiantes (n=10).
- En el nivel muy bajo está representado con el 20.6% de los estudiantes (n=7).
- En el nivel alto se registran solo 3 casos que representa al 8.8%.
- El 91.2% de los estudiantes se encuentra en niveles muy bajo, bajo o medio

Los resultados en la dimensión de hostilidad presentan un panorama donde predominan los niveles bajo y medio, sumando entre ambos el 70,6% de la muestra. Sin embargo, resulta particularmente relevante la presencia de un

8.8% de estudiantes en el nivel alto, porcentaje que triplica al observado en otras dimensiones como ira o agresión verbal. Este dato sugiere que, aunque la mayoría de los alumnos muestra bajos niveles de hostilidad, existe un grupo reducido pero significativo que presenta actitudes de resentimiento, desconfianza o negativismo marcados.

La presencia de hostilidad en el ambiente escolar, especialmente en esos casos más elevados, puede generar un clima de tensión que afecte tanto las relaciones interpersonales como los procesos de aprendizaje. En el contexto específico de las matemáticas, esta actitud hostil podría manifestarse como resistencia a las explicaciones del docente, rechazo a trabajar en equipo o falta de apertura para aceptar correcciones. Es importante destacar que, a diferencia de manifestaciones más explícitas como la agresión verbal, la hostilidad suele expresarse de manera más sutil pero igualmente perjudicial para el clima de aprendizaje.

5.3. Análisis estadístico de la variable competencias matemáticas

Tabla 14

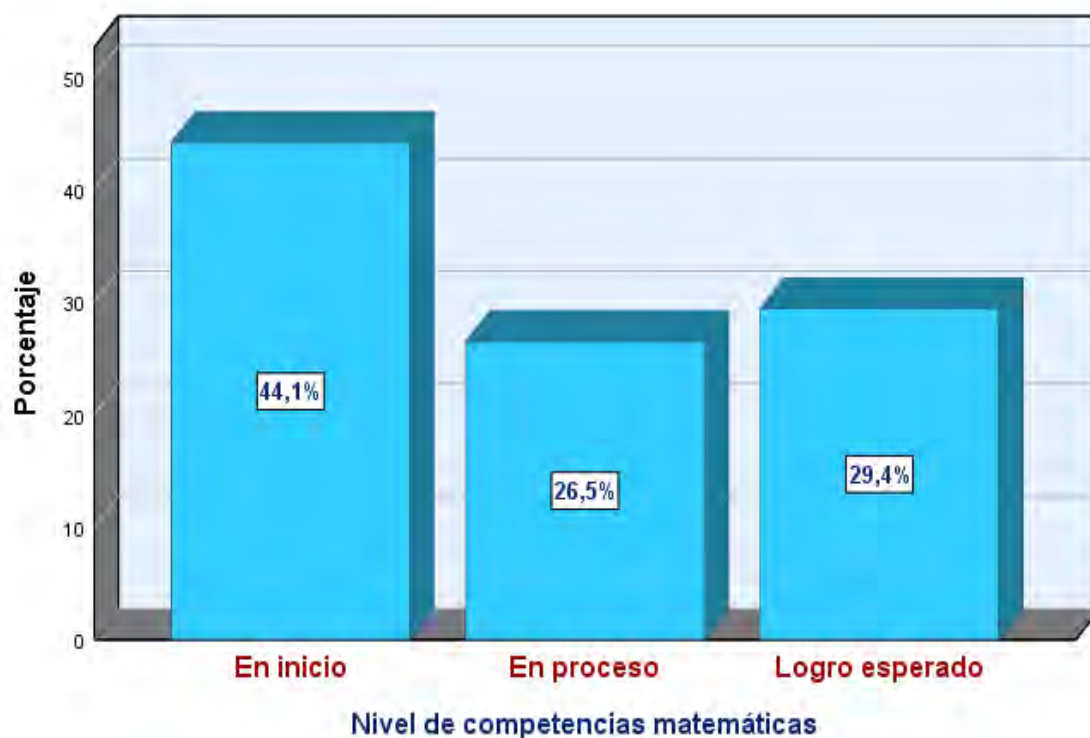
Nivel de la variable competencias matemáticas

Niveles	Competencias matemáticas			
	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En inicio	[00 - 42]	15	44,1	44,1
En proceso	[43 - 54]	9	26,5	70,6
Logro esperado	[55 - 70]	10	29,4	100,0
Logro destacado	[71 - 80]	0	0	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 8

Nivel de la variable competencias matemáticas



Descripción e interpretación de los resultados:

- En el nivel inicio se presenta la mayor frecuencia porcentual con 44,1% de los estudiantes (n=15)
- En el nivel de logro esperado se muestra un porcentaje importante de 29,4%. (n=10)
- En el nivel de En proceso se encuentra el 26.5% de los estudiantes (n=9)
- Ningún estudiante alcanza el nivel "Logro destacado"
- El 70,6% de los estudiantes se ubica en los niveles inferiores, es decir en inicio y en proceso.

Los resultados revelan un resultado algo preocupante en el desempeño matemático, donde casi la mitad de los estudiantes con el 44.1% se encuentra en el nivel más bajo de logro ("En inicio"). Este dato contrasta significativamente con el 29.4% que alcanza el nivel esperado, mientras que ningún estudiante

logra un desempeño destacado. La predominancia de niveles bajos e intermedios (70.6% combinado) sugiere dificultades generalizadas en el dominio de competencias matemáticas en esta población estudiantil.

Estos hallazgos adquieren mayor relevancia al considerarlos en relación con los datos previos sobre conducta agresiva. El hecho de que la mayoría de los estudiantes presente simultáneamente bajos niveles de logros en matemáticas y diversos grados de conductas disruptivas especialmente en dimensiones como hostilidad e ira, sugiere una posible interrelación entre estos factores. La frustración académica podría estar alimentando las conductas agresivas, o viceversa, las dificultades emocionales podrían estar interfiriendo con el aprendizaje matemático.

5.3.1. Análisis estadístico de la competencia resuelve problemas de cantidad

Tabla 15

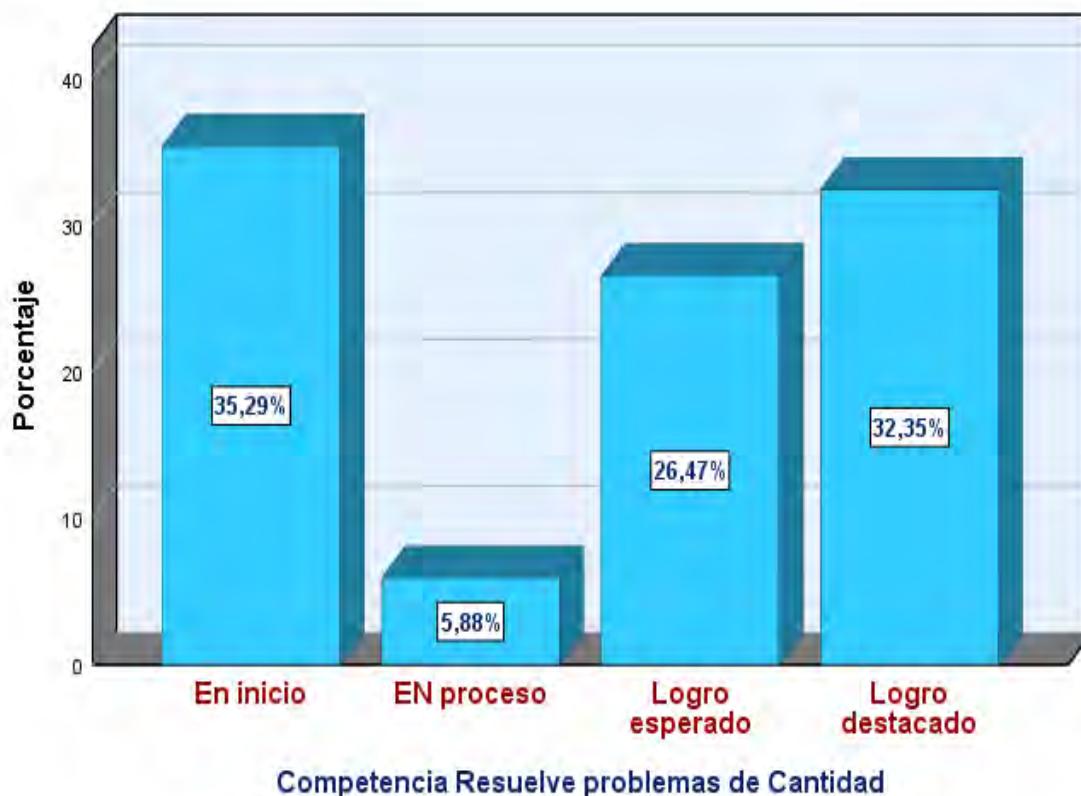
Nivel de la competencia resuelve problemas de cantidad

Resuelve problemas de Cantidad				
Niveles	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En inicio	[00 - 10]	12	35,3	35,3
EN proceso	[11 - 13]	2	5,9	41,2
Logro esperado	[14 - 17]	9	26,5	67,6
Logro destacado	[18 - 20]	11	32,4	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 9

Nivel de la competencia resuelve problemas de cantidad



Descripción e interpretación de los resultados:

- En el nivel "En inicio" presenta la mayor frecuencia porcentual con el 35.3% de los estudiantes (n=12)
- En el nivel de "Logro destacado" se muestra un desempeño favorable o significativo con el 32,4% de los estudiantes (n=11)
- En el nivel "Logro esperado" se visualiza un 26.5% de los estudiantes (n=9).
- En el nivel "En proceso" se observa la menor frecuencia (5.9%, n=2)
- Se puede apreciar una polarización en los resultados: 67.6% se distribuye entre los extremos ("En inicio" y "Logro destacado")

Los resultados revelan una distribución bimodal en la competencia de resolución de problemas de cantidad, donde coexisten dos grupos principales:

un 35.3% con dificultades significativas ("En inicio") y un 32.4% con desempeño sobresaliente ("Logro destacado"). Esta polarización sugiere profundas diferencias en el dominio de habilidades cuantitativas básicas de aritmética entre los estudiantes. El reducido porcentaje en el nivel "En proceso" (5.9%) indica una escasa transición entre los niveles extremos, lo que podría reflejar brechas en los procesos de enseñanza o en los mecanismos de nivelación.

El contraste entre estos resultados y los obtenidos en competencias matemáticas generales (donde predominaban los niveles bajos) es particularmente interesante. Mientras que en el desempeño global matemático solo el 29.4% alcanzaba el logro esperado, en esta competencia específica el 58.9% (suma de ambos niveles "Logro esperado" y "Logro destacado") demuestra dominio adecuado. Esto podría indicar que las dificultades matemáticas de los estudiantes se concentran en otras competencias como forma, movimiento o gestión de datos, mientras que en el manejo de cantidades muestran mejor desempeño relativo.

5.3.2. Análisis estadístico de la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.

Tabla 16

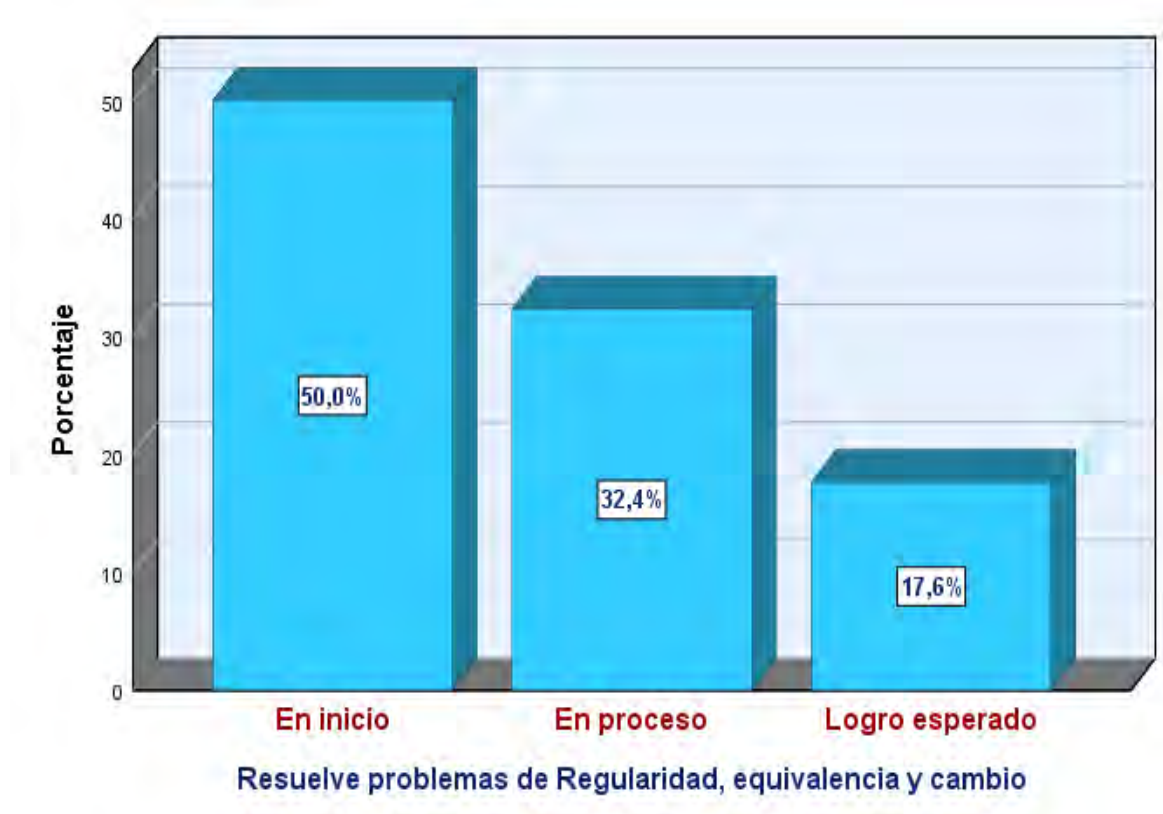
Nivel de la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio

Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio				
Niveles	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En inicio	[00 - 10]	17	50,0	50,0
En proceso	[11 - 13]	11	32,4	82,4
Logro esperado	[14 - 17]	6	17,6	100,0
Logro destacado	[18 - 20]	0	0.0	100.0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 10:

Nivel de la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio



Descripción e interpretación de los resultados:

- En el nivel "En inicio" se concentra la mitad de los estudiantes (50.0%, n=17)
- En el nivel "En proceso" casi un tercio de la muestra están en este nivel, con el 32,4% (n=11)
- En el nivel "Logro esperado" se agrupa al 17.6% (n=6)
- Ningún estudiante alcanza el nivel "Logro destacado"
- 82.4% de los estudiantes se ubica en los niveles inferiores de inicio y proceso.

Los resultados evidencian dificultades en el desarrollo de esta competencia matemática específica, donde la mitad de los estudiantes se encuentra en el nivel más bajo de desempeño y solo el 17,6% alcanza el logro

esperado. Esta situación es particularmente preocupante si se compara con los resultados en "Resuelve problemas de cantidad", donde se observaba un 58.9% de estudiantes en niveles satisfactorios. La marcada diferencia sugiere que las habilidades relacionadas con el álgebra como patrones, ecuaciones y cambios representan un desafío significativamente mayor para los estudiantes que el trabajo con cantidades concretas.

El alto porcentaje en nivel "En inicio" (50%) podría estar relacionado con la naturaleza abstracta de esta competencia, que requiere habilidades de generalización y pensamiento algebraico inicial. Estas dificultades podrían verse agravadas por los problemas de conducta previamente identificados como la ira, la hostilidad entre otros, ya que el trabajo en esta competencia demanda mayor perseverancia y tolerancia a la frustración que el manejo de cantidades discretas. La ausencia total de estudiantes en nivel destacado refuerza la necesidad de revisar las estrategias didácticas empleadas para enseñar estos contenidos.

5.3.3. Análisis estadístico de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización.

Tabla 17

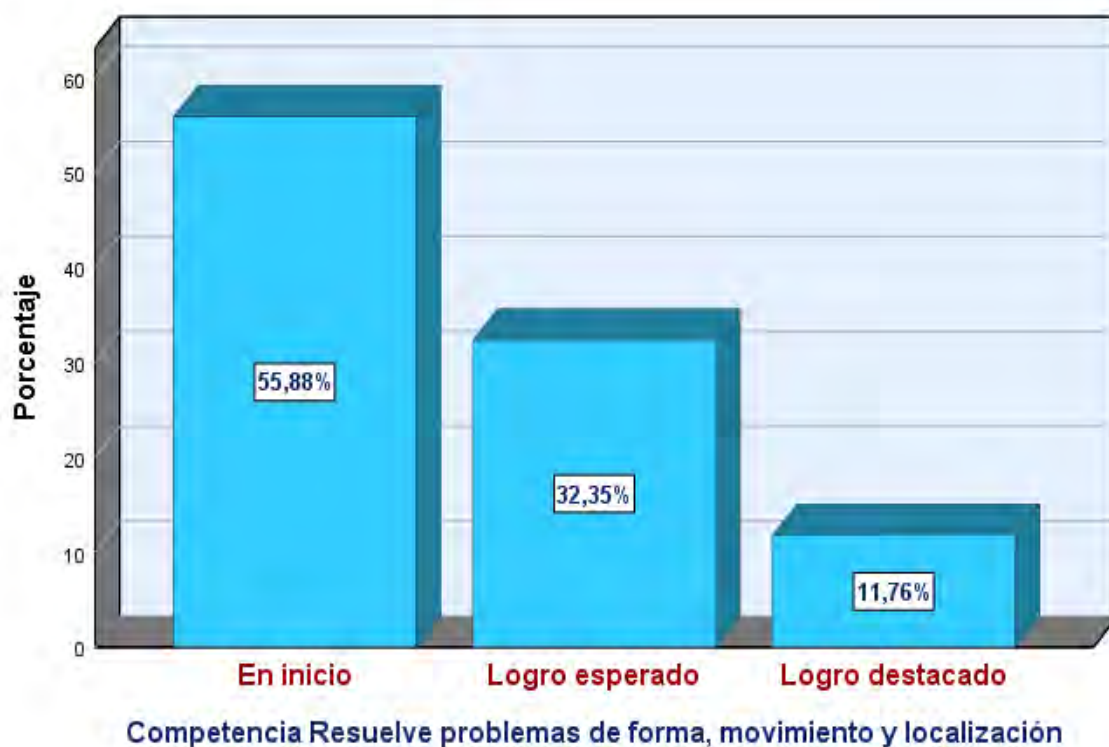
Nivel de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización

Resuelve problemas de forma, movimiento y localización				
Niveles	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En inicio	[00 - 10]	19	55,9	55,9
En proceso	[11 - 13]	0	0,0	55,9
Logro esperado	[14 - 17]	11	32,4	88,2
Logro destacado	[18 - 20]	4	11,8	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 11

Nivel de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización



Descripción e interpretación de los resultados

- Los resultados muestran que en el nivel "Inicio" presenta la mayor frecuencia (55.9%, $n=19$), superando a la mitad de la muestra.
- En el nivel de "Logro esperado" muestra una frecuencia importante con el 32,4% ($n=11$).
- En el nivel de "logro destacado" se registran 4 casos representando el 11.8%.
- Hay ausencia total de estudiantes en el nivel de "En proceso" (0%).
- El 55.9% de los estudiantes se ubica en el nivel más bajo de desempeño.

Los resultados indican un panorama crítico en el desarrollo de esta competencia geométrica y espacial. Más de la mitad de los estudiantes (55.9%) se encuentran en el nivel inicial de logro, lo que indica dificultades generalizadas

para resolver problemas que involucran formas geométricas, ubicación espacial o movimiento. La ausencia completa de estudiantes en el nivel "En proceso" (0%) es particularmente llamativa, ya que sugiere una brecha abrupta entre quienes comprenden los conceptos básicos y quienes han alcanzado el nivel esperado. Esta discontinuidad podría reflejar carencias en los procesos de enseñanza intermedios o en las estrategias de transición entre niveles de complejidad.

Es destacable que, pese al predominio del nivel inicial, un 44.2% de estudiantes (sumando "Logro esperado" y "destacado") demuestra competencia en esta área. Esta polarización con mayoría en el nivel más bajo pero un grupo significativo con buen desempeño podría indicar que las dificultades se concentran en aspectos específicos de la competencia (como visualización espacial o aplicación de transformaciones geométricas) que resultan especialmente desafiantes para parte de la población estudiantil. La presencia de un 11.8% en nivel destacado, aunque modesta, señala que algunos estudiantes han desarrollado habilidades espaciales avanzadas.

5.3.4. Análisis estadístico de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre

Tabla 18

Nivel de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre

Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre				
Niveles	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En inicio	[00 - 10]	22	64,7	64,7
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	64,7
Logro esperado	[14 - 17]	10	29,4	94,1
Logro destacado	[18 - 20]	2	5,9	100,0
Total		34	100,0	

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Figura 12

Nivel de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre



Descripción e interpretación de los resultados:

- En el nivel "En inicio" se concentra la mayoría de estudiantes con el 64.7% del total ($n=22$), evidenciando dificultades generalizadas.
- En el nivel de "Logro esperado" se agrupa al 29,4% ($n=10$).
- En el nivel de "Logro destacado" presenta solo 2 casos (5.9%).
- Existe ausencia total de estudiantes en nivel "En proceso" (0%).
- Se observa también que casi dos tercios de la muestra (64.7%) muestran desempeño inicial en esta competencia.

Los resultados revelan que la competencia gestión de datos e incertidumbre representa el área de mayor dificultad entre las competencias matemáticas evaluadas, con el porcentaje más alto de estudiantes en el nivel de inicio (64.7%) en comparación con las demás dimensiones analizadas. La completa ausencia de alumnos en el nivel "En proceso" (0%) patrón que se repite

en la competencia de forma y localización sugiere una brecha crítica en el desarrollo progresivo de habilidades para organizar, interpretar y predecir información estadística. Este salto entre niveles podría deberse a la naturaleza abstracta de los conceptos probabilísticos o a insuficiencias en la enseñanza de estrategias para analizar datos.

Aunque un 35.3% de estudiantes (sumando "Logro esperado" y "destacado") demuestra competencia en esta área, la proporción es significativamente menor que en otras dimensiones matemáticas. La mínima presencia en nivel destacado (5.9%) refuerza el carácter desafiante de esta competencia. Estas dificultades podrían estar relacionadas con la escasa exposición a situaciones reales de recolección y análisis de datos en el aula, o con la falta de conexión entre los conceptos estadísticos y su aplicación práctica.

5.4. Análisis de las pruebas estadísticas

Protocolo de verificación de normalidad

a. Hipótesis estadísticas:

- o H_0 : los datos provienen de una población normalmente distribuida.
- o H_1 : los datos no provienen de una distribución normal.

b. Niveles de significancia:

- o Intervalo de confianza del 95% (IC 95%)
- o Nivel de significancia fijado en 0.05 o 5%

c. Prueba seleccionada:

- o Shapiro-Wilk (W) para $n < 50$ (menor a 50 datos)

d. Regla de decisión:

- o Si $p < 0,05$ rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1
- o Si $p \geq 0,05$ aceptamos la H_0 y rechazamos la H_1

Prueba de normalidad

Tabla 19:

Prueba de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Conductas agresivas	,082	34	,200*	,991	34	,993
Competencias matemáticas	,091	34	,200*	,745	34	,036

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación de los resultados de normalidad:

a. Para la variable "conductas agresivas":

Prueba de Shapiro-Wilk:

- Estadístico W = 0.991 (muy cercano a 1)
- Valor p = 0.993

El resultado indica que no se debe de rechazar la hipótesis nula (H_0) de normalidad ($p > 0.05$). Los datos de conductas agresivas siguen una distribución normal.

b. Para la variable "competencias matemáticas":

Prueba de Shapiro-Wilk:

- Estadístico W = 0.745
- Valor p = 0.036

Los resultados evidencian que la variable conductas agresivas presenta una distribución normal, mientras que la variable competencias matemáticas no la presenta.

matemáticas no cumple con el supuesto de normalidad. En consecuencia, para el análisis de la relación entre ambas variables, se emplea el uso de pruebas estadísticas no paramétricas, como el coeficiente de correlación Rho de Spearman, dado que no se cumple el criterio de normalidad en todas las variables analizadas.

Niveles de correlación de Spearman

Interpretación de coeficiente de correlación de Spearman (Szmidt y Kacprzyk 2011) en base a la siguiente tabla donde se observa los rangos que van de -1 a 1 pasando por el cero (0)

Tabla 20

Niveles del coeficiente de correlación de Spearman

Niveles de correlaciones	
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-0.7 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.2 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja 0 Correlación nula
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0.2 a 0.39	Correlación positiva baja
0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.7 a 0.89	Correlación positiva alta
0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Nota. Tomado de Szmidt y Kacprzyk 2011

5.5. Análisis estadístico para el objetivo general

Hipótesis nula

- No existe relación significativa entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes en competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Hipótesis alterna

- Existe relación significativa entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes en competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Tabla 21:

Prueba de hipótesis general

Correlaciones				
			Agresividad	Competencias Matemáticas
Rho de Spearman	Conducta Agresividad	Coefficiente de correlación	1,000	-,013
		Sig. (bilateral)	.	,940
		N	34	34
	Competencias Matemáticas	Coefficiente de correlación	-,013	1,000
		Sig. (bilateral)	,940	.
		N	34	34

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Descripción e interpretación de los resultados:

El análisis de correlación de Spearman entre conducta agresiva y competencias matemáticas en la muestra de 34 estudiantes revela que:

- El coeficiente hallado de $\rho = -0.013$, lo que indica una correlación prácticamente inexistente entre ambas variables.

- El valor de significancia ($p = 0.940$) supera ampliamente el umbral de 0.05, confirmando que esta débil asociación no es estadísticamente significativa.
- además, la consistencia en el tamaño de la muestra ($N = 34$) para ambas variables asegura la uniformidad del análisis.

La ausencia de correlación significativa sugiere que, en este contexto educativo específico, la agresividad no incide directamente en el rendimiento académico del área de matemática de los estudiantes, ni viceversa. Este hallazgo podría explicarse posiblemente, primero, que el efecto moderador de variables no medidas como la calidad de la enseñanza o el apoyo familiar podrían estar amortiguando el impacto potencial de la agresividad; o que las características particulares de la institución privada como protocolos de convivencia, seguimiento individualizado limitan la manifestación de conductas disruptivas en el aprendizaje; otra posible explicación puede deberse a la posibilidad de que la agresividad, medida de forma global, no capture dimensiones específicas como la ira o la hostilidad que sí podrían afectar competencias matemáticas concretas. Estos resultados destacan la necesidad de explorar otros factores psicoeducativos como la ansiedad matemática o la motivación como predictores más relevantes del desempeño académico en esta muestra seleccionada. Se recomienda complementar el análisis con métodos cualitativos para entender mejor esta dinámica.

5.6. Análisis estadístico para el objetivo específico 1

Hipótesis específica nula

- La conducta agresiva no se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Hipótesis específica alterna

- La conducta agresiva se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Tabla 22:

Prueba de hipótesis específica 1

Correlaciones			Conducta Agresividad	Resuelve problemas de Cantidad
Rho de Spearman	Conducta Agresividad	Coeficiente de correlación	1,000	-,009
		Sig. (bilateral)	.	,958
		N	34	34
	Resuelve problemas de Cantidad	Coeficiente de correlación	-,009	1,000
		Sig. (bilateral)	,958	.
		N	34	34

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Descripción e interpretación de los resultados

La prueba de correlación de Spearman entre la conducta agresiva y el logro en la competencia "Resuelve problemas de cantidad" muestra:

- Coeficiente de correlación (ρ): -0.009** (prácticamente cero).

- **Valor de significancia (p): 0.958** (muy superior al $\alpha = 0.05$).
- **Tamaño muestral (N): 34** estudiantes.

Los resultados muestran una correlación prácticamente nula ($p = -0.009$) y no significativa ($p = 0.958$) entre la conducta agresiva y el logro en la competencia Resuelve problemas de cantidad, lo que indica que no existe una relación lineal estadísticamente relevante entre estas variables en la muestra estudiada. Esto sugiere que, al menos en este contexto específico, los niveles de agresividad de los estudiantes no afectan significativamente su capacidad para trabajar con cantidades numéricas, resolver operaciones básicas o comprender problemas aritméticos. El hallazgo es particularmente interesante porque contradice la hipótesis inicial, revelando que incluso en estudiantes con conductas agresivas, el desempeño en esta competencia matemática concreta parece mantenerse independiente de sus dificultades conductuales.

Esta ausencia de correlación podría deberse a varios factores: primero, la naturaleza concreta y procedimental de la competencia Resuelve problemas de cantidad podría hacerla menos susceptible a interferencias emocionales o conductuales en comparación con otras áreas matemáticas más abstractas; segundo, el entorno educativo de la institución posiblemente con estrategias de enseñanza estructuradas y apoyo individualizado podría estar mitigando el impacto potencial de la agresividad en el aprendizaje; y tercero, la medición global de la agresividad podría no estar capturando dimensiones específicas como la impulsividad o frustración durante las evaluaciones que sí podrían afectar el rendimiento. Además, es posible que otros factores, como la motivación intrínseca hacia las matemáticas o la calidad de la enseñanza

recibida, tengan un peso mayor en el desarrollo de esta competencia específica que las conductas agresivas generales.

5.7. Análisis estadístico para el objetivo específico 2

Hipótesis específica nula

- La conducta agresiva no se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Hipótesis específica alterna

- La conducta agresiva se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Tabla 23:

Prueba de hipótesis específica 2

Correlaciones			Conducta Agresividad	Resuelve problemas de Regularidad, equivalencia y cambio
Rho de Spearman	Conducta Agresividad	Coeficiente de correlación	1,000	-,276
		Sig. (bilateral)	.	,114
		N	34	34
	Resuelve problemas de Regularidad, equivalencia y cambio	Coeficiente de correlación	-,276	1,000
		Sig. (bilateral)	,114	.
		N	34	34

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Descripción e interpretación de los resultados:

El análisis de correlación de Spearman muestra los siguientes resultados para la relación entre conducta agresiva y el logro en Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio:

- Coeficiente de correlación (ρ): -0.276 (correlación negativa moderada)
- Valor p (significancia bilateral): 0.114 (superior al $\alpha=0.05$)
- Tamaño muestral (N): 34 estudiantes para ambas variables
- La correlación es negativa, indicando una tendencia a que mayores niveles de agresividad se asocien con menores logros en esta competencia matemática
- La relación no alcanza significación estadística al nivel convencional de 0.05

Los resultados revelan una correlación negativa moderada ($\rho = -0.276$) entre la conducta agresiva y el logro en la competencia Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio, aunque esta relación no alcanza significación estadística ($p = 0.114$). Esta tendencia sugiere que, si bien existe una asociación inversa entre ambas variables, es decir, a mayor agresividad, menor desempeño en esta competencia matemática, la evidencia no es lo suficientemente fuerte como para rechazar la hipótesis nula con un nivel de confianza convencional ($\alpha = 0.05$). El patrón observado indica que la agresividad podría estar relacionada con mayores dificultades en esta área matemática particularmente abstracta, pero se requeriría una muestra más grande para confirmar esta relación con mayor certeza estadística.

La correlación negativa moderada pero no significativa podría deberse a que la competencia de regularidad y cambio, al involucrar procesos cognitivos

más complejos y abstractos como el pensamiento algebraico incipiente y el reconocimiento de patrones, sería más susceptible a la interferencia de factores emocionales y conductuales que las competencias más concretas. Sin embargo, el tamaño muestral limitado ($N=34$) y la posible intervención de variables no controladas como el ambiente familiar o las estrategias pedagógicas específicas podrían estar atenuando la significación estadística. Además, es plausible que solo ciertas formas de agresividad como la impulsividad o la baja tolerancia a la frustración afecten específicamente esta competencia, lo que no se capturaría completamente con una medida global de conducta agresiva. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar las particularidades de cada competencia matemática al estudiar su relación con factores psicosociales.

5.8. Análisis estadístico para el objetivo específico 3

Hipótesis específica nula

- La relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes no es significativa en la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Hipótesis específica alterna

- La relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes es significativa en la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Tabla 24:
Prueba de hipótesis específica 3

Correlaciones			Conducta Agresividad	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización
Rho de Spearman	Conducta Agresividad	Coefficiente de correlación	1,000	,017
		Sig. (bilateral)	.	,923
		N	34	34
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	Coefficiente de correlación	,017	1,000
		Sig. (bilateral)	,923	.
		N	34	34

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Descripción e interpretación de los resultados:

El análisis de correlación de Spearman entre la conducta agresiva y la competencia Resuelve problemas de forma, movimiento y localización muestra:

- Un coeficiente de correlación prácticamente nulo ($\rho = 0.017$)
- Un valor p de 0.923 (muy superior al nivel de significancia $\alpha=0.05$)
- Un tamaño muestral de 34 estudiantes para ambas variables
- La correlación positiva mínima indica una ausencia casi total de relación lineal entre las variables
- Los resultados no muestran ninguna tendencia clara de asociación entre ambas variables

Los resultados demuestran que no existe relación estadísticamente significativa entre la conducta agresiva y el desempeño en la competencia geométrica y espacial ($\rho = 0.017$, $p = 0.923$). Esto indica que los niveles de agresividad de los estudiantes no afectan significativamente su capacidad para resolver problemas relacionados con formas, movimientos y localización espacial. La casi perfecta ausencia de correlación (próxima a cero) sugiere que

estas variables operan de manera independiente en el contexto estudiado, apoyando claramente la hipótesis nula planteada.

Esta falta de relación podría deberse a varios factores: puede ser la naturaleza visual-espacial de esta competencia podría hacerla menos susceptible a interferencias emocionales o conductuales; tal vez el aprendizaje de conceptos geométricos podría depender más de habilidades cognitivas específicas que de factores conductuales; o la metodología de enseñanza empleada para esta competencia podría estar neutralizando el potencial impacto negativo de la agresividad; incluso la medición global de la agresividad no estaría capturando las dimensiones específicas que podrían afectar esta área matemática. Estos hallazgos refuerzan la importancia de analizar por separado cada competencia matemática, ya que su relación con factores psicosociales varía según su naturaleza y demandas cognitivas.

5.9. Análisis estadístico para el objetivo específico 4

Hipótesis específica nula:

Los niveles de la conducta agresiva no tienen una relación significativamente con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Hipótesis específica alterna:

Los niveles de la conducta agresiva tienen una relación significativamente con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

Tabla 25:
Prueba de hipótesis específica 4

Correlaciones			Conducta Agresividad	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre
Rho de Spearman	Conducta Agresividad	Coeficiente de correlación	1,000	,055
		Sig. (bilateral)	.	,756
		N	34	34
	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	Coeficiente de correlación	,055	1,000
		Sig. (bilateral)	,756	.
		N	34	34

Nota. Resultados estadísticos elaborados en SPSS

Descripción e interpretación de los resultados:

El análisis de correlación de Spearman entre la **conducta agresiva** y la competencia Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre revela:

- Un **coeficiente de correlación prácticamente nulo** ($p = 0.055$), indicando ausencia de asociación lineal.
- Un **valor de significancia** ($p = 0.756$), muy superior al umbral de $\alpha = 0.05$.
- Un **tamaño muestral** consistente ($N = 34$) para ambas variables.
- La dirección positiva pero mínima de la correlación (0.055) no muestra ninguna tendencia interpretable.

Los resultados no evidencian una relación significativa entre la agresividad y el desempeño en esta competencia estadística y probabilística ($p = 0.756$). El coeficiente cercano a cero ($p = 0.055$) confirma que la agresividad, medida de forma global, no afecta ni positiva ni negativamente la capacidad de los estudiantes para organizar datos, interpretar gráficos o trabajar con conceptos de incertidumbre. Este hallazgo es particularmente relevante al

considerar que esta competencia mostró los mayores desafíos en el logro de aprendizajes (64.7% en nivel inicio), lo que sugiere que sus dificultades se explican por factores distintos a la conducta agresiva, como posibles deficiencias metodológicas en la enseñanza de estadística básica o la naturaleza abstracta de los conceptos probabilísticos.

La falta de correlación podría deberse a que en instituciones privadas como la estudiada, la enseñanza de estadística podría recibir un enfoque más práctico y visual, mitigando el impacto potencial de la agresividad.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de esta investigación revelan una ausencia significativa de correlación entre la conducta agresiva y el rendimiento matemático general en los estudiantes evaluados (coeficientes r entre -0.276 y 0.055 con valores $p > 0.05$ en todos los casos). Este hallazgo central merece un análisis profundo al contrastarlo con la literatura existente. Estudios como los de Zumba (2018) en Ecuador y García y Guerra (2019) en Perú habían establecido correlaciones inversas significativas entre estas variables, con coeficientes que oscilaban entre -0.27 y -0.45 en contextos educativos vulnerables. La marcada diferencia con nuestros resultados podría explicarse por varias razones fundamentales: en primer lugar, el contexto institucional de nuestra investigación (una escuela privada con probablemente mejores recursos pedagógicos) podría estar funcionando como factor protector, mitigando el impacto potencial de las conductas agresivas en el aprendizaje. Esta interpretación encuentra sustento en los hallazgos de Reyes (2022), quien demostró que el impacto de factores conductuales varía sustancialmente según las características del entorno educativo. En segundo lugar, las diferencias metodológicas en la operacionalización de las variables especialmente en la medición de la agresividad- podrían estar influyendo en los resultados divergentes. Mientras que muchos estudios previos utilizaron observación directa de conductas, nuestro estudio se basó en instrumentos estandarizados de auto reporte, lo que podría capturar dimensiones diferentes del constructo.

En cuanto a la primera competencia en resuelve problemas de cantidad, el análisis específico de la competencia "Resuelve problemas de cantidad" mostró una correlación prácticamente nula ($r = -0.009$; $p = 0.958$), lo que sugiere

una completa independencia entre las variables en este ámbito particular. Este resultado adquiere especial relevancia al contrastarlo con la literatura especializada. Por un lado, coincide parcialmente con los hallazgos de Solano (2023), quien en su estudio sobre inteligencia emocional y rendimiento matemático encontró que las competencias aritméticas básicas mostraban menor sensibilidad a factores psicosociales que otras áreas matemáticas. Sin embargo, difiere de los resultados reportados por Cajamarca (2018), quien identificó impactos conductuales incluso en habilidades matemáticas fundamentales. Una explicación plausible para esta divergencia podría radicar en la naturaleza esencialmente procedimental y concreta de esta competencia, que al basarse en operaciones numéricas específicas y algoritmos bien definidos, resultaría menos susceptible a interferencias de tipo emocional o conductual. Además, considerando que esta es una de las primeras competencias matemáticas que los estudiantes desarrollan desde los primeros años de escolaridad, es probable que hayan tenido tiempo suficiente para consolidar estos aprendizajes básicos, haciéndolos más resistentes a posibles factores disruptivos como la agresividad. Esta interpretación se ve reforzada por los principios de la neurodidáctica, que destacan cómo las habilidades matemáticas básicas se consolidan en redes neuronales diferentes a las involucradas en la regulación emocional y conductual.

Sobre la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio se observó una tendencia negativa moderada ($p = -0.276$) que no alcanzó significación estadística ($p = 0.114$), pero que merece un análisis cualificado. Este resultado parcial plantea interesantes interrogantes sobre la posible especificidad de la relación entre agresividad y distintos tipos de

competencias matemáticas. Desde una perspectiva cognitiva, las habilidades requeridas para esta competencia -especialmente el pensamiento algebraico incipiente y el reconocimiento de patrones- involucran procesos de abstracción y generalización particularmente demandantes a nivel metacognitivo. Es plausible que estos procesos complejos sean más sensibles a interferencias de tipo conductual que las operaciones aritméticas básicas. Esta interpretación encontraría apoyo en los estudios de Murrieta (2020), quien identificó impactos diferenciales de la agresividad según la complejidad de las tareas académicas. La falta de significación estadística en nuestro estudio podría atribuirse fundamentalmente a dos factores: el tamaño muestral limitado ($N=34$), que reduce el poder estadístico para detectar efectos moderados, y la posible heterogeneidad en las manifestaciones de agresividad dentro de la muestra. Sería recomendable que futuras investigaciones exploren esta relación con muestras más amplias y diseños longitudinales que permitan establecer patrones causales más claros.

Los resultados en las competencias "Resuelve problemas de forma, movimiento y localización" ($p = 0.017$; $p = 0.923$) y "Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre" ($p = 0.055$; $p = 0.756$) ofrecen perspectivas adicionales para comprender la compleja relación entre conducta y aprendizaje matemático. En el caso de la competencia geométrica, la prácticamente nula correlación con la agresividad podría explicarse por la naturaleza visoespacial de las habilidades implicadas, que según numerosos estudios de neurociencia educativa (como los de Dehaene, 2020) dependen de redes neurales distintas a las involucradas en la regulación conductual. Este hallazgo refuerza la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que postula independencia relativa entre

diferentes dominios cognitivos. Respecto a la gestión de datos, resulta particularmente interesante que, pese a ser la competencia con mayores dificultades (64.7% en nivel "En inicio"), no mostró relación con la agresividad. Esto sugiere que los desafíos en esta área obedecen principalmente a factores instruccionales y cognitivos más que conductuales, coincidiendo con las observaciones de Quispe (2022) sobre la especificidad de las dificultades en estadística básica. La marcada diferencia entre esta competencia y la de regularidad (que mostró cierta tendencia negativa) podría deberse a que, mientras la primera se basa en procedimientos concretos de recolección y organización, la segunda requiere niveles más altos de abstracción y generalización.

Al contrastar nuestros hallazgos con investigaciones realizadas en contextos similares, emergen patrones dignos de consideración. Los estudios regionales como los de Mamani y Quispe (2021) en el Cusco y Quispe (2022) en Calca encontraron correlaciones negativas entre conducta agresiva y rendimiento académico, aunque en poblaciones de secundaria. Esta diferencia evolutiva sugiere que la relación entre estas variables podría variar según la etapa educativa, siendo posiblemente más marcada en adolescentes que en niños. A nivel nacional, nuestros resultados coinciden parcialmente con Alarcón (2021), quien encontró correlaciones negativas bajas en educación inicial, pero difieren de los hallazgos de García y Guerra (2019) en primaria. Estas discrepancias podrían atribuirse a diferencias en los instrumentos de medición, los contextos socioeducativos específicos o los tipos de agresividad evaluados. Un hallazgo consistente con la literatura revisada es la mayor susceptibilidad de las competencias abstractas frente a factores conductuales, patrón que, aunque

no alcanzó significación estadística en nuestro estudio, coincide con las observaciones de Murrieta (2020) en educación técnica.

CONCLUSIONES

PRIMERA : El estudio no evidenció una relación estadísticamente significativa entre la conducta agresiva y el logro general de las competencias matemáticas en los estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas, en el año 2024. El análisis de correlación realizado mediante el coeficiente Rho de Spearman mostró un valor muy bajo ($\rho = -0.013$) y un nivel de significancia elevado ($p = 0.940$), superior al nivel crítico de 0.05, lo que confirma la ausencia de asociación entre ambas variables. En este sentido, la conducta agresiva, considerada de manera global, no se configura como un factor determinante del rendimiento académico en el área de Matemática. Este resultado sugiere que las características propias del contexto educativo analizado podrían estar contribuyendo a minimizar el impacto de la agresividad en los logros de aprendizaje, sin que ello implique la generalización de los hallazgos a otros contextos escolares.

SEGUNDA : No se evidenció una relación estadísticamente significativa entre la conducta agresiva y la competencia Resuelve problemas de cantidad en los estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas. El análisis de correlación mediante el coeficiente Rho de Spearman mostró un valor de $\rho = -0.009$ y un nivel de significancia elevado de $p = 0.958$, superior al umbral de 0.05, lo que confirma la ausencia de asociación entre ambas variables. Estos resultados indican que el desempeño en habilidades vinculadas al manejo de cantidades, como el cálculo numérico y la resolución de

problemas aritméticos, no se ve afectado por los niveles de conducta agresiva en el contexto estudiado. Asimismo, este hallazgo podría explicarse por la naturaleza concreta y procedimental de esta competencia, la cual se fundamenta en la aplicación de operaciones específicas y en la resolución de problemas estructurados. En este sentido, las posibles dificultades que presenten algunos estudiantes en el dominio de la competencia relacionada con cantidades responderían a factores distintos a la conducta agresiva, tales como aspectos cognitivos, metodológicos o pedagógicos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje.

TERCERA : En relación con la competencia vinculada a la resolución de problemas de regularidad, equivalencia y cambio, se identificó una correlación negativa de magnitud moderada ($\rho = -0.276$); sin embargo, dicha asociación no alcanzó significancia estadística ($p = 0.114$), al ser superior al nivel crítico de 0.05. Este resultado indica que, si bien se observa una tendencia inversa entre la conducta agresiva y esta competencia matemática, no existe evidencia estadística suficiente para afirmar la presencia de una relación significativa entre ambas variables en el contexto estudiado. No obstante, la tendencia observada permite plantear una reflexión desde el plano pedagógico, en tanto esta competencia involucra procesos cognitivos de mayor nivel de abstracción, como el reconocimiento de patrones, relaciones y formas iniciales de pensamiento algebraico. En ese sentido, aunque los resultados no permiten establecer una relación concluyente, sugieren que ciertos

aspectos conductuales podrían interactuar de manera indirecta con el desarrollo del pensamiento matemático abstracto, lo cual abre la posibilidad de futuras investigaciones que profundicen en esta relación desde otros enfoques metodológicos o con muestras más amplias.

CUARTA : La correlación fue prácticamente nula con un nivel de correlación igual a 0,017; y un p valor de 0.923, demostrando que la agresividad no se relaciona en el desarrollo de habilidades geométricas o espaciales en esta muestra. Este hallazgo es particularmente interesante porque indica que las habilidades visoespaciales requeridas para esta competencia operan de manera independiente a los factores conductuales analizados. La naturaleza gráfica y manipulativa de muchos de los aprendizajes geométricos podría hacer que esta competencia sea más resistente a posibles interferencias derivadas de problemas de conducta.

QUINTA : Tampoco se halló relación significativa ($p = 0.055$; $p = 0.756$), a pesar de que esta competencia mostró menores niveles de logro de aprendizaje (64.7% en nivel en inicio). Las dificultades en estadística y probabilidad puede que estén afectados por otros factores como por la metodología de enseñanza. Esto indica que los desafíos en el aprendizaje de conceptos estadísticos y probabilísticos obedecen a factores distintos a la agresividad, posiblemente relacionados con la complejidad intrínseca de estos contenidos o con deficiencias metodológicas en su enseñanza. La naturaleza de muchos conceptos probabilísticos y la abstracción requerida para el trabajo

con datos podrían ser barreras de aprendizaje independientes de los factores conductuales analizados.

RECOMENDACIONES

PRIMERA : Para los docentes, Implementar sistemas de observación sistemática que permitan identificar otros factores (más allá de la agresividad) que puedan estar afectando el rendimiento matemático, como ansiedad ante la materia o dificultades específicas de aprendizaje. Para los directivos, diseñar programas de formación docente continúa centrados en estrategias pedagógicas diferenciadas para las diversas competencias matemáticas, reconociendo que cada una tiene desafíos particulares. Y a las familias, Participar en talleres sobre cómo apoyar el desarrollo matemático en casa, enfatizando la creación de un ambiente positivo hacia el aprendizaje más que en el control conductual.

SEGUNDA : Para los docentes, aprovechar que estas competencias muestran vulnerabilidad a factores conductuales para usarla como base para construir otras habilidades matemáticas más complejas. Y a los estudiantes, fomentar el uso de esta competencia como área de consolidación y refuerzo de la autoconfianza matemática.

TERCERA : Implementar sesiones breves semanales donde los estudiantes aprendan a identificar y expresar emociones, especialmente durante actividades matemáticas desafiantes. Esto aborda la tendencia observada entre agresividad y dificultades en competencias abstractas

CUARTA : Organizar grupos de trabajo heterogéneos para resolver problemas matemáticos, asignando roles rotativos que fomenten la interdependencia positiva. La investigación mostró que la

agresividad no afecta el trabajo con cantidades, por lo que estas actividades podrían iniciarse con esta competencia.

QUINTA : Ofrecer sesiones informativas sobre cómo crear un ambiente familiar que favorezca tanto el desarrollo matemático como la gestión pacífica de conflictos, considerando que la investigación no halló relación entre agresividad y rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, A. (2018). La enseñanza de la física con enfoque investigativo a partir del uso de problemas cualitativos y la vinculación con la historia de la ciencia. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y desarrollo*. Disponible en www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/fisica-enfoque-investigativo.html
- Alarcón, Z. (2021). Conducta agresiva y su relación con el aprendizaje social en niños/as de 4 años en la I.E.I. N° 54177 Buen Pastor de Andahuaylas – Apurímac, 2020. Tesis para optar título profesional de Licenciado en Educación Inicial. Universidad José Carlos Mariátegui. Moquegua, Perú.
- American Psychological Association. (2018). *APA Dictionary of Psychology*. (2nd ed.). (p. 33).
- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C. y Bushman, B. (2020). *Human Aggression: Theory, Research, and Implications for Social Policy*. American Psychological Association.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la investigación científica* (5ta ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, C.A.
- Arteaga, B., Macías, J., y Pizarro, N. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos: Un análisis de estrategias metacognitivas de

estudiantes de secundaria. Uniciencia, 34(1), 263-280.

<https://doi.org/10.15359/ru.34-1.15>

Aybar, D. (2021). Niveles de conducta y rendimiento académico en los estudiantes del 4to grado de primaria de la I.E. Santísima Trinidad, Chíncha 2021. Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Ica. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Ica. https://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/20.500.14441/1674/3/AYBAR%20HUALLANCA%20DIANA%20LUCIA.pdf?utm_source=chatgpt.com

Bandura, A. (2001). Teoría cognitiva social: Una perspectiva agentiva. Revista anual de psicología, 52, 1-26. Palo Alto. CA: Reseñas anuales

Bastidas D. (2023). El comportamiento en el aula de clase: un abordaje eficaz mediante herramientas tecnológicas. Artículo de publicación. Revista de investigación Udenar, informática, Educación y Pedagogía. No. 16, 2023. Disponible en <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/download/8319/9695/38616>

Bernal C. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Tercera edición. Editorial Pearson. Universidad de la Sabana. Colombia.

Blanco L.; Guerrero E.; Caballero A.; Brígido M.; Mellado V. (2010). The affective dimension of learning and teaching mathematics and science. In: Caltone, M. P. (Ed.), Handbook of Lifelong Learning Developments. EE.UU: Nova Science Publishers Hardcover.

- Bonilla, d., Hallo, D., Quizhpe, G. y Taco, C. (2020). El comportamiento escolar basado en la relación parental en estudiantes de idioma extranjero. Revista científica UISRAEL. 7(1):137-152. DOI: <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n1.2020.187>
- Bonilla, D., Hallo, D., Quizhpe, G., & Taco, C. (2020). El comportamiento escolar basado en la relación parental en estudiantes de idioma extranjero. Revista Científica Uisrael, 7(1), 137-152. Disponible en <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/187/130>
- Buss A, Perry M. (1992). The aggression questionnaire. Journal of personality and social psychology. 1992;63(3), 452.
- Cajamarca M. (2020). Causas que inciden en la conducta y el bajo rendimiento académico de los niños del séptimo a de la escuela de educación general básica Jesús Vázquez Ochoa, del Cantón Cuenca, en el año lectivo 2017-2018". Trabajo previo para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16200/1/UPS-CT007854.pdf>
- Campistrout, L., y Rizo, C. (2002, febrero). Didáctica y resolución de problemas. Trabajo presentado en Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba.
- Card, N., Bodenlos, J. y Morgan A. (2017). La relación bidireccional entre la agresión verbal y la satisfacción en las relaciones de pareja: Un análisis longitudinal. Revista de Psicología Familiar, Volumen 5 p. 546–551. DOI <https://doi.org/10.1037/fam0000313>
- Carlson, N. y Birkett, M. (2017). Physiology of behavior (12a ed.). Pearson.

- Carranza, M. (2010). Conflictos Emocionales del Niño. Concepts.
- Cerda, H. (2019). Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos (5.^a ed.). Editorial Magisterio.de Enseñanza de las Ciencias, 12(1), 191-208
- Congreso de la República del Perú. (1993). Constitución Política del Perú. Diario Oficial El Peruano. <https://www4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley Universitaria N.º 30220. Diario Oficial El Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/normativa/ley-universitaria-30220/>
- Cornejo, A. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico de matemáticas en estudiantes del 5to grado de primaria de la Institución Educativa N°0059 Santa María Goretti de Ñaña, Lurigancho Chosica, UGEL 06 Ate Vitarte, 2022. Para optar al Título de Licenciado Profesional Universitario en Educación Especialidad: Educación Primaria – Educación Básica Alternativa. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle
- Da Silva, M., Lima, M. G. (2011). ¿Cómo formular problemas a partir de ejercicios? Argumentos dos licenciandos en Química. Revista Electrónica
- Díaz, V.; Poblete, A. (2013). Resolución de problemas en matemática y su integración con la enseñanza de valores éticos: el caso de Chile. Bolema, Rio Claro, v. 27, n. 45.
- Ferguson, C., Dyck, D. y Koopmans, R. (2017). Trayectorias de agresión física y verbal desde la infancia hasta el final de la adolescencia, y predicción del

- rechazo de los compañeros en la edad adulta temprana. Comportamiento agresivo, Volumen 6, pp. 561–570. <https://doi.org/10.1002/ab.21704>
- Gallego A. (2011). Agresividad Infantil. Medellín, Colombia: Revista Virtual.
- García G. y Guerra E. (2019). Conductas agresivas y rendimiento escolar en comunicación en estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Semillita y Dolorier. Tesis para obtener el título profesional de Licenciadas en Educación Primaria. Universidad Cesar Vallejo. Trujillo, Perú.
- Giménez, E. (2014). Como disminuir la agresividad en los niños. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Giménez, J., y Espinosa, A. (2019). Competencia educativa: Fundamentos y aplicaciones. Editorial Académica.
- Godino, J., Batanero, C., y Font, V. (2004). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Universidad de Granada.
- Gonzales, A. y Molero, M. (2023). Relación de la violencia en el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria y secundaria: un estudio de revisión sistemática. Artículo de investigación. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento. Diciembre 2023, Vol. 15, N°3, 1-11
- González, M. (2006). Propuesta didáctica para la aplicación de la enseñanza basada en problemas a la formación semipresencial en la disciplina de Geometría. Tesis inédita de doctorado. Instituto Superior Pedagógico «Enrique José Varona», La Habana, Cuba.
- Gusmão, T.; Cajaraville, J.; Font, V.; Godino, J. (2014). El Caso Víctor: dificultades metacognitivas en la resolución de problema. Bolema, Rio Claro, v. 28, n. 48, p. 255-275

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hernández, R., y Morales, R. (2020). Desarrollo de competencias en la educación del siglo XXI. Editores Modernos.
- Izquierdo J. y Quesquén V. (2014). Conducta agresiva y rendimiento escolar en el área de comunicación en los estudiantes de 4to y 5to de primaria del programa de recuperación académica de la I.E.P.G.P. “José Joaquín Inclán” – Chorrillos – 2014. Tesis para optar el grado académico de magister en Psicología Educativa. Universidad Cesar Vallejo.
- Latorre, A. (2010). Educación para la Tolerancia. Valencia - España: Desclee de Brouwer.
- Lesh, R., y Zawojewski, J. (2020). Resolución de problemas matemáticos auténticos: Estrategias para la enseñanza efectiva. Editorial Matemática Educativa.
- López, M., y Martínez, E. (2022). Competencias para el éxito académico y profesional. Editorial Educativa Contemporánea.
- López, M., y Martínez, E. (2022). Competencias para el éxito académico y profesional. Editorial Educativa Contemporánea.

Macias, A. (2001), Revista Electrónica de Psicología Iztacala.15, (1). Disponible en:

<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art5.pdf>.

Madrigal E. (2013). Relación entre las conductas agresivas y el rendimiento académico en niños. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología. Universidad Don Vasco. México.

Mamani, C. y Quispe, J. (2021). La violencia intrafamiliar y sus incidencias en el rendimiento escolar de los estudiantes de EBR del 3er Grado de la Institución Educativa secundaria Romeritos de Cusco. Tesis para para obtener el Título Profesional de Licenciados en Educación Secundaria. Especialidad Lenguaje y Literatura. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Disponible en https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/5615/253T20210020_TC.pdf;jsessionid=9331197AE5AA090DA3697C0F2889557F?sequence=1

Mason, J., Burton, L., y Stacey, K. (2017). Understanding problem solving in mathematics: Investigating the processes involved. Journal of Mathematical Behavior, 46, 58-69.

Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J. Fernández, E. Huari, Y., Campos, A. y Villavicencio, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de Agresión de Buss y Perry. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. UNMSM. ISSN electrónica: 1609 – 7445. Vol. 15 - N.º 1 – 2012. pp. 147 – 161

- Mayntz R., Kurt H., y Peter Hubner (1988) Introducción a los métodos de la sociología emperica. Alianza Editorial. Madrid.
- MINEDU, Ministerio de Educación del Perú (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu
- Ministerio de Educación (2016a). Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes. Lima, Perú.
- Murrieta, I. (2020). Conductas agresivas y logros de aprendizaje en el área de Educación para el trabajo en estudiantes de una Institución Educativa de Caballo Cocha, 2020. Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria. Universidad Cesar Vallejo.
- National Council of Teachers Of Mathematics - NCTM. Principios y Estándares para la Educación Matemática. España: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales, 2000.
- National Governors Association (2010). Estándares Estatales Básicos Comunes para Matemáticas. Washington: Asociación Nacional de Gobernadores y Consejo de Oficiales Principales de Escuelas Estatales.
- OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing.
https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Office For Standards In Education - OFSTED. (2012). Matemáticas: A la Medida. Londres: Ofsted.
- Olivares, G., Álvarez, T., y Alean, O. (2021). Influencia de los comportamientos inadecuados en el desempeño académico de los estudiantes en el grado

2ºD de la Institución Educativa San José Obrero del municipio de Apartadó – Antioquia. Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Ortega C. (s/f). Investigación de mercado. Artículo de información. Question pro. Disponible en <https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-por-conveniencia/>

Pallela S. y Martins F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa. Editorial FEDUPEL. Caracas 2012. Venezuela

Pickett, J., Dukes, R., y Dishion, T. (2015). Anger in Adolescent Offenders: Its Relationship to Dispositional Aggression and Hostility, Family Environment, Affective Style, and Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 535–547. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9915-2>

Quispe, N. (2021). Conducta agresiva y rendimiento académico del área de comunicación en estudiantes de 3er grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, centro poblado Quebrada Honda, distrito de Yanatile, provincia Calca, región Cusco. Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria. Universidad Alas Peruanas]. Repositorio institucional de la Universidad Alas Peruanas. <https://hdl.handle.net/20.500.12990/12856>

Quispe, R. (2024). La conducta y el rendimiento académico en los estudiantes del IV y V ciclo de la I.E.P. N° 70626 Túpac Amaru de Lampa – 2023. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Altiplano. Disponible en

https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/22001/Quispe_Ticona_Ronaldo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Raffino, M. (27 de Octubre de 2020). Las Habilidades de estudio de los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniera Industrial del Instituto Tecnológico de Huatabampo. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv102bkqb.7>

Reyes, J. (2022). Violencia familiar y rendimiento académico en los estudiantes de la E.E.B. Juan Montalvo Fiallos de la parroquia José Luis Tamayo, 2022. Investigación previa a obtener el grado académico de Licenciada en Gestión social y desarrollo. Universidad. Universidad Estatal Península De Santa Elena.

Schoenfeld, A. (2017). Understanding students' mathematical problem-solving processes: Implications for instruction. Educational Studies in Mathematics, 94(1), 1-24.

Sierra C., y Rojas, F. (2011). Manifestaciones de violencia en la escuela primaria. Bogotá: Politécnico Gran colombiano.

Solano Y. (2023). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en matemáticas de estudiantes de quinto grado de primaria del IE N°0059 Santa María Goretti de Lurigancho, Lima. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Disponible en <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/577d893c-f88b-4da4-811b-1f7b60785956/content>

Tobón, Rial, Carretero y García (2006). Competencias, calidad y educación superior. 1ª. ed. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.

UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Publicaciones de la UNESCO.

UNESCO. Informe Regional sobre la Educación para todos en América Latina y el Caribe.2012. Disponible en: < <http://www.orealc.unesco.org>

UNESCO. Oficina Internacional de educación. Enfoque por competencias. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

Verschaffel, L., Greer, B., y De Corte, E. (2018). Understanding mathematical problem solving: Insights from psychological and educational research. *Educational Psychologist*, 43(2), 153-175.

Wu, S. S., Willcutt, E. G., Escovar, E., & Menon, V. (2014). Mathematics achievement and anxiety and their relation to internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 503–514. <https://doi.org/10.1177/0022219412473154>

Zumba L. (2018). Influencia de la agresividad en el rendimiento escolar de los estudiantes en el tercero y cuarto año de educación básica de la escuela 5 de febrero de la comunidad Collana, parroquia Ludo, Canton Sigisig, 2017, 2018”. Tesis para optar el título de Licenciada en Ciencia de Educación, Universidad Politécnica Salesiana, sede Cuenca. Ecuador.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Skinner, B.(1974). *About behaviorism*. Knopf.

Polanco, F. (2016). El concepto de conducta en psicología: un análisis socio-histórico-cultural. *Interacciones Revista de Avances en Psicología*, 2(1),

43–60.

Disponible

en

https://www.researchgate.net/publication/313351031_El_concepto_de_conducta_en_psicologia_un_analisis_socio-historico-cultural

Roca I, y Balasch, J. (2009). Conducta y Conducta. Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento, 15(3). Disponible en https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14524?utm_source=chatgpt.com

Bisquerra, R. (2015). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. MINEDU. <https://www.gob.pe/minedu>

Tobón, S. (2017). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones.

Godino, J. D., Batanero, C., & Font, V. (2019). The onto-semiotic approach to mathematics education. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01096-9>

ANEXOS

a. Matriz de consistencia

Título: Conducta agresiva y logros de aprendizaje de las competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA
¿Existe relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes de las competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024?	Determinar si existe relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes de las competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.	Existe relación significativa entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes en competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.	VARIABLE 1: Conducta Agresiva Dimensiones • Agresión verbal • Agresión física • Ira • Hostilidad.	ENFOQUE: Cuantitativo TIPO DE INVESTIGACIÓN: Básica NIVEL DE INVESTIGACIÓN: Correlacional DISEÑO DE INVESTIGACIÓN; No experimental POBLACIÓN: 126 estudiantes varones y mujeres que están matriculados en educación primaria de la IEP Álvarez Thomas de la provincia de Espinar. MUESTRA DE ESTUDIO:
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	VARIABLE 2: Logros de aprendizaje en competencias matemáticas. Dimensiones • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y	
• ¿Cómo se relaciona la conducta agresiva con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024? • ¿En qué medida la conducta agresiva se relaciona con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes del V ciclo de la	• Determinar la relación de la conducta agresiva con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024. • Comprobar en qué medida se relaciona la conducta agresiva y el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes del V ciclo de la	• La conducta agresiva se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024. • La conducta agresiva se relaciona significativamente con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes del V ciclo de la		

Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024? • ¿Cuál es la relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024? • ¿Qué relación tienen los niveles de conducta agresiva con el logro de aprendizajes en la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024?	Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024. • Establecer si la relación entre la conducta agresiva es significativa con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024. • Comprobar si los niveles de conducta agresiva se relacionan con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.	Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024. • La relación entre la conducta agresiva y el logro de aprendizajes es significativa en la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024. • Los niveles de la conducta agresiva tiene una relaciona significativamente con el logro de aprendizajes de la competencia resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre en estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa Álvarez Thomas de Espinar, 2024.	cambio. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. • Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.	34 estudiantes del V ciclo de EBR de la IEP Álvarez Thomas de Espinar. MUESTREO No probabilístico intencional por conveniencia
--	--	---	---	---

b. Propuesta de Plan de mejora

PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS AGRESIVAS

1. Datos generales:

Institución educativa	: Álvarez Thomas de Espinar
Ubicación	: Yauri, Espinar, Cusco.
Nivel educativo	: Educación Básica Regular – Nivel Primaria.
Grado o ciclo	: V ciclo de educación primaria.
Beneficiarios	: Estudiantes del V ciclo, docentes, padres de familia, equipo directivo y comunidad educativa.
Responsables de la ejecución:	Equipo directivo, docentes tutores, docentes del área, y, de ser el caso, el responsable de tutoría y convivencia escolar.
Duración del plan	: Periodo de ejecución Marzo a diciembre del 2026 y si es sostenible, para años posteriores
Autor del plan	: Br. Meza Chavez Ibet Br. Huamani Sacsí Rossi
Tipo de plan	: Plan de mejora educativa con enfoque preventivo y formativo.
Vinculación con la investigación:	El plan se deriva de los resultados y conclusiones del estudio titulado: “Conducta agresiva y logros de aprendizaje de las competencias matemáticas en estudiantes del V ciclo de una institución educativa particular de la región Cusco, Perú”.

2. Fundamentación del plan

La convivencia escolar constituye un eje central en el desarrollo integral de los estudiantes, pues no solo influye en su bienestar emocional y social,

sino que también crea las condiciones necesarias para un aprendizaje significativo y sostenido. En el contexto educativo actual, caracterizado por la diversidad de estilos de aprendizaje, contextos familiares y dinámicas sociales, se vuelve imprescindible fortalecer las habilidades socioemocionales como mecanismo preventivo frente a la aparición de conductas agresivas.

Si bien los resultados de la presente investigación evidenciaron que los niveles de conducta agresiva en los estudiantes del V ciclo no son elevados y que no existe una relación estadísticamente significativa con los logros de aprendizaje en Matemática, ello no implica la ausencia de riesgos futuros. Por el contrario, estos hallazgos permiten identificar un escenario favorable para la implementación de acciones preventivas orientadas a consolidar conductas prosociales, promover un clima escolar positivo y evitar que manifestaciones leves de agresividad evolucionen hacia comportamientos más disruptivos.

En este sentido, el presente plan se concibe como una propuesta preventiva y formativa, orientada al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo socioemocional de los estudiantes, involucrando de manera activa a los distintos miembros de la comunidad educativa. Su enfoque no es correctivo ni sancionador, sino educativo, alineado con los principios del Currículo Nacional de la Educación Básica, que reconoce la importancia del desarrollo personal, social y emocional como base para el aprendizaje.

3. Justificación del plan

3.1. Justificación pedagógica

Desde el punto de vista pedagógico, el plan se justifica porque promueve un entorno de aprendizaje seguro, respetuoso y emocionalmente saludable. Un clima escolar positivo favorece la participación activa de los

estudiantes, mejora la disposición hacia el aprendizaje y fortalece la interacción entre pares y docentes. El desarrollo de habilidades socioemocionales, como la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, contribuye directamente a la formación integral del estudiante.

3.2. Justificación preventiva

Aunque los niveles de agresividad identificados en la investigación no resultaron altos, la prevención constituye una estrategia clave en el ámbito educativo. Este plan permite anticiparse a posibles conflictos, reducir factores de riesgo y fortalecer factores protectores, evitando la normalización de conductas agresivas que, de no ser abordadas oportunamente, podrían afectar la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes.

3.3. Justificación institucional

El plan aporta a la gestión institucional al brindar lineamientos claros para el trabajo articulado entre directivos, docentes, estudiantes y familias. Asimismo, fortalece las políticas internas de convivencia escolar y contribuye al cumplimiento de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación en materia de tutoría, convivencia escolar y desarrollo socioemocional.

3.4. Justificación social

A nivel social, el plan contribuye a la formación de ciudadanos capaces de convivir de manera pacífica, respetuosa y democrática. El fortalecimiento de habilidades socioemocionales en edades tempranas tiene un impacto positivo a largo plazo, tanto en el ámbito escolar como en la vida familiar y comunitaria.

4. Objetivos del plan

4.1. Objetivo general

- Fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional en los estudiantes del V ciclo de educación primaria, con el fin de prevenir la aparición de conductas agresivas y promover un clima escolar positivo.

4.2. Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes.
- Fomentar la comunicación asertiva y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad educativa.
- Promover estrategias de resolución pacífica de conflictos en el aula.
- Sensibilizar a docentes y familias sobre la importancia del desarrollo socioemocional.
- Consolidar prácticas institucionales orientadas a la convivencia escolar positiva.

5. Población beneficiaria

El plan está dirigido principalmente a los estudiantes del V ciclo de educación primaria. De manera complementaria, involucra a:

- Equipo directivo
- Docentes
- Padres y madres de familia
- Personal de apoyo educativo

6. Estrategias y actividades del plan de fortalecimiento

6.1. Estrategias dirigidas a los estudiantes

- Talleres de educación socioemocional

- Se desarrollarán sesiones orientadas al reconocimiento y manejo de emociones, control de la ira, empatía y habilidades sociales. Estas actividades se integrarán a las horas de tutoría y a dinámicas de aula.
- Dinámicas de convivencia y trabajo cooperativo
- Se promoverán actividades grupales que fortalezcan el respeto, la colaboración y la comunicación, reduciendo situaciones de conflicto entre pares.
- Espacios de diálogo y reflexión
- Se implementarán momentos de diálogo guiado donde los estudiantes puedan expresar emociones, resolver desacuerdos y reflexionar sobre sus comportamientos.

6.2. Estrategias dirigidas a los docentes

- Capacitación en manejo de aula y convivencia escolar
- Se desarrollarán jornadas de capacitación sobre estrategias de prevención de conductas agresivas, manejo de conflictos y promoción del clima emocional positivo.
- Acompañamiento pedagógico
- Se fomentará la observación y retroalimentación entre docentes para fortalecer prácticas de convivencia y comunicación asertiva en el aula.

6.3. Estrategias dirigidas a las familias

- Escuelas de padres
- Se organizarán charlas y talleres orientados al fortalecimiento de habilidades parentales, manejo de emociones en el hogar y apoyo al desarrollo socioemocional de los hijos.
- Comunicación permanente familia–escuela

- Se promoverá una comunicación fluida entre docentes y padres para el seguimiento del comportamiento y bienestar emocional de los estudiantes.

6.4. Estrategias dirigidas al equipo directivo

- Fortalecimiento de la gestión de la convivencia escolar
- El equipo directivo liderará la implementación del plan, asegurando su articulación con el Plan de Tutoría y el Reglamento Interno.
- Monitoreo y evaluación del plan
- Se establecerán mecanismos de seguimiento para evaluar el cumplimiento de actividades y su impacto en la convivencia escolar.

7. Estrategias según los objetivos del programa

Objetivos específicos	Estrategias relacionadas	Participantes
Desarrollar habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes del V ciclo de educación primaria.	• Talleres de educación socioemocional. • Actividades de reconocimiento y manejo de emociones en tutoría. • Espacios de diálogo y reflexión emocional.	Estudiantes del V ciclo. Docentes tutores.
Fomentar la comunicación asertiva y el respeto mutuo entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.	• Dinámicas de convivencia y trabajo cooperativo en el aula. • Actividades grupales orientadas al respeto y la escucha activa. • Estrategias de comunicación asertiva promovidas por los docentes.	Estudiantes del V ciclo. Docentes del área. Equipo directivo.

Promover estrategias de resolución pacífica de conflictos en el aula.	• Talleres sobre resolución de conflictos y mediación escolar. • Simulación de situaciones conflictivas y análisis de casos. • Acompañamiento docente en situaciones de conflicto cotidiano.	Estudiantes del V ciclo. Docentes tutores. Equipo directivo.
Sensibilizar a los docentes sobre la importancia del desarrollo socioemocional y la prevención de conductas agresivas.	• Jornadas de capacitación docente en convivencia escolar. • Acompañamiento pedagógico y retroalimentación profesional. • Espacios de reflexión institucional sobre clima de aula.	Docentes. Equipo directivo.
Fortalecer la participación de las familias en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.	• Escuelas de padres orientadas al manejo emocional y convivencia familiar. • Charlas informativas sobre prevención de conductas agresivas. • Comunicación permanente entre familia y escuela.	Padres y madres de familia. Docentes tutores. Equipo directivo.

Consolidar prácticas institucionales orientadas a la convivencia escolar positiva.	• Liderazgo del equipo directivo en la implementación del plan.	Equipo directivo. Docentes. Comunidad educativa en general.
	• Monitoreo y evaluación de las acciones del plan.	
	• Incorporación del plan en los documentos de gestión institucional.	

Nota. Se excluye el cronograma debido a que se puede implementar de acuerdo a las conveniencias de la IE.

8. Articulación del Plan de fortalecimiento de la convivencia escolar con las conclusiones de la investigación

Las conclusiones del estudio evidenciaron que no existe una relación estadísticamente significativa entre la conducta agresiva y los logros de aprendizaje en Matemática, así como niveles bajos y moderados de agresividad en la población estudiada. En coherencia con estos hallazgos, el plan no se orienta a la corrección de un problema grave, sino al fortalecimiento de las condiciones positivas ya existentes.

El plan responde directamente a la conclusión de que la agresividad no constituye un predictor del rendimiento matemático en este contexto, pero reconoce la importancia de mantener un clima escolar favorable que permita sostener los logros alcanzados y prevenir posibles dificultades futuras.

9. Vinculación del plan con las recomendaciones de la investigación

En concordancia con las recomendaciones formuladas en el estudio, el plan propone:

- Implementar acciones preventivas permanentes para fortalecer la convivencia escolar.

- Involucrar activamente a la comunidad educativa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.
- Promover estrategias pedagógicas que favorezcan el bienestar emocional como condición para el aprendizaje.
- Consolidar una cultura institucional basada en el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.
- De esta manera, el plan se constituye como una respuesta concreta y viable a las recomendaciones derivadas de la investigación.

10. Evaluación del plan

La evaluación del plan de fortalecimiento de la convivencia escolar se realizará de manera continua y participativa, considerando:

- Observación del clima escolar en el aula.
- Registro de incidencias relacionadas con la convivencia.
- Encuestas de percepción a estudiantes, docentes y padres de familia.
- Reuniones de retroalimentación con el equipo directivo.

De forma más específica y considerando los indicadores, a los responsables y medios en que se verificarán cada una de las actividades se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Criterios de evaluación	Indicadores	Responsables	Medios de verificación
Implementación de actividades socioemocionales en el aula	• Número de talleres ejecutados. • Porcentaje de estudiantes participantes.	Docentes tutores. Equipo directivo.	Registros de asistencia. Planificaciones de tutoría. Informes docentes.
Desarrollo de habilidades de	• Participación activa en las actividades.	Docentes tutores.	Fichas de observación.

autorregulación emocional en los estudiantes	Disminución de comportamientos agresivos leves.	Psicólogo escolar (si corresponde)	Registros de incidencias. Informes de tutoría.
Fortalecimiento de la comunicación asertiva y el respeto mutuo	- Mejora en la interacción entre pares. - Reducción de conflictos interpersonales	Docentes del aula. Equipo directivo.	Registros de convivencia. Actas de reuniones. Observación directa.
Participación de las familias en actividades de convivencia escolar	- Asistencia a escuelas de padres. - Nivel de participación en actividades programadas.	Docentes tutores. Equipo directivo.	Listas de asistencia. Actas de reuniones. Informes institucionales.
Capacitación docente en convivencia escolar y desarrollo socioemocional	- Número de capacitaciones realizadas. - Participación del personal docente.	Equipo directivo.	Programas de capacitación. Constancias de participación. Informes de gestión.
Gestión y sostenibilidad del plan a nivel institucional	- Inclusión del plan en documentos de gestión. - Seguimiento periódico del plan.	Equipo directivo.	PEI, PAT y Plan de Tutoría. Informes de monitoreo.

11. Sostenibilidad del plan

La sostenibilidad del plan de fortalecimiento de la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional se sustenta en su integración progresiva a la dinámica institucional de la institución educativa, de modo que sus acciones no dependan exclusivamente de una intervención puntual, sino que formen parte de las prácticas pedagógicas habituales. Al incorporarse en los

documentos de gestión institucional, como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Trabajo y el Plan de Tutoría, el plan adquiere continuidad y respaldo normativo, asegurando que las actividades orientadas a la convivencia escolar y la prevención de conductas agresivas se desarrollen de manera sistemática en los años posteriores. Esta institucionalización permite que las estrategias propuestas se mantengan activas, aun cuando se produzcan cambios en el personal docente o directivo.

Asimismo, la sostenibilidad del plan se fortalece a través del compromiso y la corresponsabilidad de los distintos miembros de la comunidad educativa. La capacitación permanente de los docentes en temas de desarrollo socioemocional, manejo de aula y resolución pacífica de conflictos contribuye a que las acciones preventivas se repliquen de forma natural en el quehacer pedagógico diario. Del mismo modo, la participación continua de las familias y el liderazgo del equipo directivo favorecen la consolidación de una cultura escolar basada en el respeto, el diálogo y la convivencia democrática, garantizando que los logros alcanzados no solo se mantengan en el tiempo, sino que se profundicen progresivamente en beneficio del bienestar integral de los estudiantes.

c. Instrumentos de investigación

INSTRUMENTO 1 CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD

INSTRUMENTO N° 01

CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD (AQ) DE BUSS Y PERRY

A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas con la agresividad; se le pide que encierre en un círculo una de las cinco opciones que aparecen en el extremo derecho de cada pregunta. Sus respuestas serán totalmente ANÓNIMAS. Por favor seleccione la opción que mejor explique su forma de comportarse. Se le pide sinceridad a la hora de responder, y los números que van del 1 al 5 en la escala significan lo siguiente: Los datos utilizados son de confidencialidad y únicamente para fine de investigación.

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

V1	N°	ITEMS	1	2	3	4	5
		DIMENSIÓN AGRESIVIDAD VERBAL					
AGRESIVIDAD	1	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.	X				
	2	A menudo no estoy de acuerdo con mis compañeros.				X	
	3	Cuando mis compañeros me molestan, discuto con ellos.			X		
	4	Cuando los demás no están de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.	X				
	5	Mis amigos dicen que discuto mucho.		X			
	6	He amenazado a gente que conozco.	X				
		DIMENSIÓN AGRESIVIDAD FÍSICA					
	7	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	X				
	8	Si me molestan mucho, puedo golpear a otra persona.	X				
	9	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	X				
	10	Me suelo involucrar en las peleas algo más de lo normal.		X			

11	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	X			
12	Hay personas que me provocan a tal punto que llegamos a pegarnos	X			
13	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona		X		
DIMENSIÓN IRA					
14	Me enojo rápidamente, pero se me pasa enseguida	X			
15	Cuando las cosas no me salen bien, muestro el enojo que tengo		X		
16	Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar.				X
17	Soy una persona tranquila.				X
18	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.				X
19	Algunas veces me enojo sin razón.		X		
20	Tengo dificultades para controlar mi genio.			X	
21	He llegado a estar tan enojado que rompía cosas.	X			
DIMENSIÓN HOSTILIDAD					
22	A veces soy bastante envidiosa.	X			
23	En ocasiones, siento que la vida me ha tratado injustamente.			X	
24	Parece que siempre son otros los que tienen más suerte que yo.		X		
25	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan disgustado por algunas cosas.	X			
26	Sé que mis "amigos" hablan mal de mí a mis espaldas.	X			
27	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.			X	
28	Algunas veces siento que las personas se están riendo de mí a mis espaldas.	X			
29	Cuando los demás se muestran especialmente amigables, me pregunto qué querrán.			X	

INSTRUMENTO 2

EVALUACIONES DE MATEMÁTICA (5TO Y 6TO)

19.46

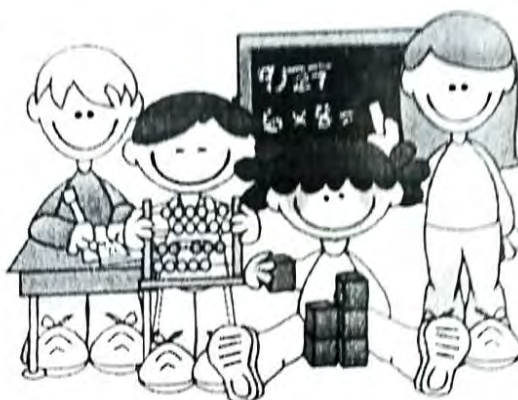
16

15

20

Matemática

5°
Grado



DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombres:

Apellidos:

Sección :

5^{to} B

Fecha:

25.10.9.2024

Institución Educativa N°:

Alvarez Thomas

Indicaciones

- Lee cada pregunta con mucha atención.
- Luego, resuelve cada pregunta y marca con x la respuesta correcta.
- Si necesitas volver a leer la pregunta, puedes hacerlo.
- Solo debes marcar una respuesta por cada pregunta.
- Usa solo lápiz para marcar. No uses colores ni lapiceros.
- Solo podrás preguntar si tienes dudas de cómo marcar tus respuestas.
- ¡Haz tu mejor esfuerzo! Así podrás demostrar cuánto has aprendido.

Lee y razona antes de marcar tus respuestas
Ahora puedes empezar

1. Lee con atención y responde:

El mes de enero
ahorré algunos soles



En el mes de febrero
ahorré S/1598



En los demás meses
ahorré en total S/ 4555



¿Cuántos soles ahorré en el mes de enero?

- a) S/ 6 153
- b) S/ 3 067
- c) S/ 3 043
- ☒ d) S/ 2 957

$$\begin{array}{r} 4555 \\ - 1598 \\ \hline 2957 \end{array}$$



2. Sergio tenía cierta suma de dinero. Gastó S/ 75,50 en herramientas de jardinería y le queda S/ 208,50.

¿Cuánto dinero tenía inicialmente?

- a) S/ 385,80
- ☒ b) S/ 284,00
- c) S/ 133,00
- d) S/ 20,80

$$\begin{array}{r} 208.50 + \\ 75.50 \\ \hline 284.00 \end{array}$$

3. Un camión transporta 5 630 kilos de papa y 786 kilos de naranjas menos que papa.

¿cuántos kilos de naranjas transporta el camión?

- ☒ a) 4 844 kilos de naranjas
- b) 5 156 kilos de naranjas
- c) 6 316 kilos de naranjas
- d) 6 416 kilos de naranjas

$$\begin{array}{r} 5630 - \\ 786 \\ \hline 4844 \end{array}$$



4. Paco tiene que repartir 357 cartas. Si reparte 188, le quedan tantas como a Santiago.

¿cuántas cartas tiene que repartir Santiago?

- a) 159 cartas
- ☒ b) 169 cartas
- c) 279 cartas
- d) 545 cartas

$$\begin{array}{r} 357 - \\ 188 \\ \hline 169 \end{array}$$



5. En la feria dominical ofrecen productos al por mayor. Humberto y Sandra venden sacos de papa. Este mes Humberto vendió 1 532 sacos y Sandra vendió el triple que Humberto.

Entre los dos, ¿cuántos sacos vendieron en total?

- a) 4 596 sacos de papa
b) 5 128 sacos de papa
c) 6 028 sacos de papa
☒ d) 6 128 sacos de papa

$$\begin{array}{r} 1532 \times 4 \\ \hline 6128 \end{array}$$



6. Samuel cría vacas lecheras, y provee a un restaurante la misma cantidad de leche cada día. Si en tres días ha entregado 33 litros en total.

¿Cuántos litros de leche entregará en 10 días?

- a) 121 litros de leche
☒ b) 110 litros de leche
c) 99 litros de leche
d) 88 litros de leche

$$\begin{array}{r} 11 \times \\ 10 \\ \hline 00 \\ 11 \\ \hline 110 \end{array}$$



7. En una charla, la empresa EMUSAP de Abancay informó a los estudiantes de quinto grado que una llave de agua que gotea desperdicia 554 litros al mes. Adolfo piensa: "En el edificio donde vivo hay 13 llaves de agua malogradas que tienen ese problema",

¿Cuánta agua se ahorraría al mes si se arreglan las llaves del edificio?

- a) 6 202 litros de agua
b) 7 092 litros de agua
☒ c) 7 202 litros de agua
d) 7 290 litros de agua

$$\begin{array}{r} 554 \times \\ 13 \\ \hline 1662 \\ 554 \\ \hline 7202 \end{array}$$



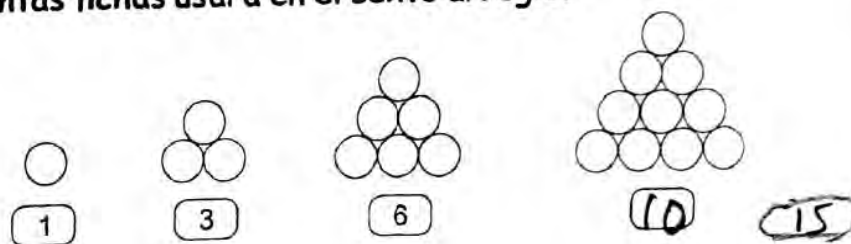
14. El papá de Daniel pagó $\frac{2}{3}$ del costo total de un televisor grande de S/ 1200 que compró hace unos meses. ¿Qué cantidad de dinero le queda por pagar?

- a) S/ 1 000
b) S/ 900
c) S/ 800
~~d) S/ 400~~

F.	P.	
400	800	200
$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{3}{3}$



15. Carlos posee una caja de fichas redondas, todas idénticas. Las dispone sobre la mesa y forma un patrón especial de arreglos triangulares para decorar cortinas. ¿Cuántas fichas usará en el sexto arreglo?



- a) 15 fichas
~~b) 21 fichas~~
c) 28 fichas
d) 35 fichas

21

16. Un almacén de implementos deportivos realiza la venta de 26 pelotas de fútbol, si en cada una de las semanas siguientes piensa triplicar la venta de pelotas. ¿Cuántas pelotas venderá en la quinta semana?

- a) 78 pelotas
b) 234 pelotas
c) 702 pelotas
d) 2 106 pelotas

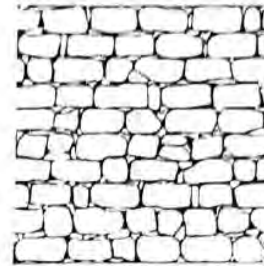
702x3

26	78	234	702	2106
1ra Semana	2da Semana	3ra Semana	4ta Semana	5ta Semana

17. Ricardo ha sido contratado para construir un cerco de 324 metros de longitud alrededor del perímetro de la escuela. Cada día construye 6 metros lineales del cerco. ¿En cuántos días la obra estará terminada?

- ☒ a) 54 días
- b) 48 días
- c) 42 días
- d) 36 días

$$\begin{array}{r} 54 \times \\ 6 \\ \hline 324 \end{array}$$



18. La señora Lourdes compra en la tienda dos cajitas de yogur y tres empanadas de carne para la lonchera de sus hijos. Cada cajita de yogur le costó S/ 1. Si pagó S/ 8 en total. ¿Cuánto costó cada empanada?

- a) S/ 1
- ☒ b) S/ 2
- c) S/ 3
- d) S/ 4



19. Descubre el valor de cada figura geométrica y resuelve

$$\boxed{6} \times 5 = 30$$

$$24 \div \triangle 3 = 8$$

$$\bigcirc 9 \times 5 = 45$$

Halla el valor de:

$$\boxed{6} \times \triangle 3 \div \bigcirc 9 =$$

a) 6

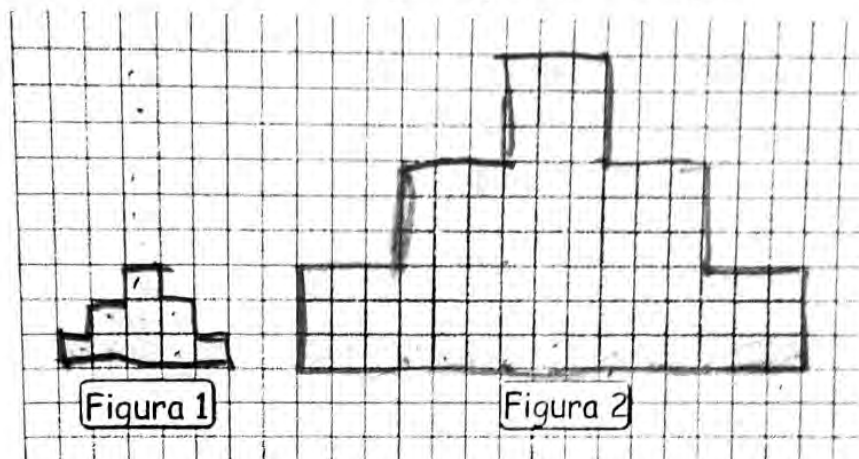
b) 3

☒ c) 2

d) 1



20. Observa la siguiente figura que hizo Carlos:



¿En cuánto amplió la figura 2 con respecto a la figura 1?

- a) Al doble
- b) Al triple
- c) Al cuádruple
- d) Al quíntuplo

?

21. Benito tuvo tos y fue a visitar al médico, quién le recetó que tome una cucharadita de 7ml de jarabe Vick, tres veces al día, con lo que todo el frasco se acabará en 7 días.

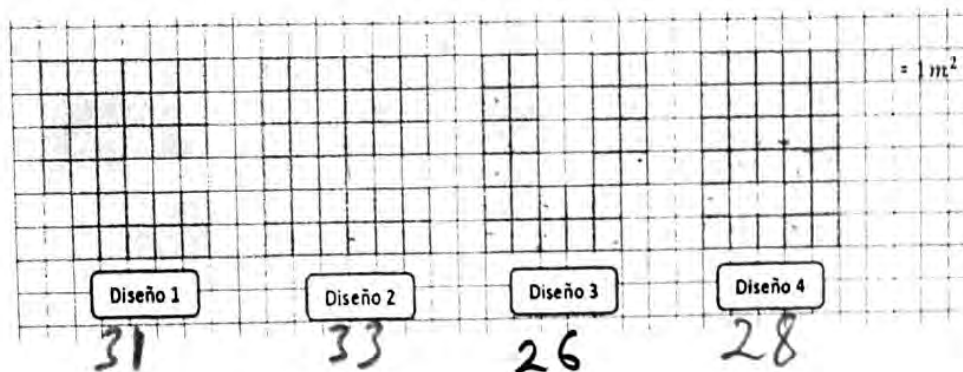
¿Cuál es la capacidad del frasco de jarabe, expresada en mililitros?

- ~~a) 147 ml~~
- b) 137 ml
- c) 49 ml
- d) 21 ml

$$\begin{array}{r} 21 \times \\ 7 \\ \hline 147 \end{array}$$



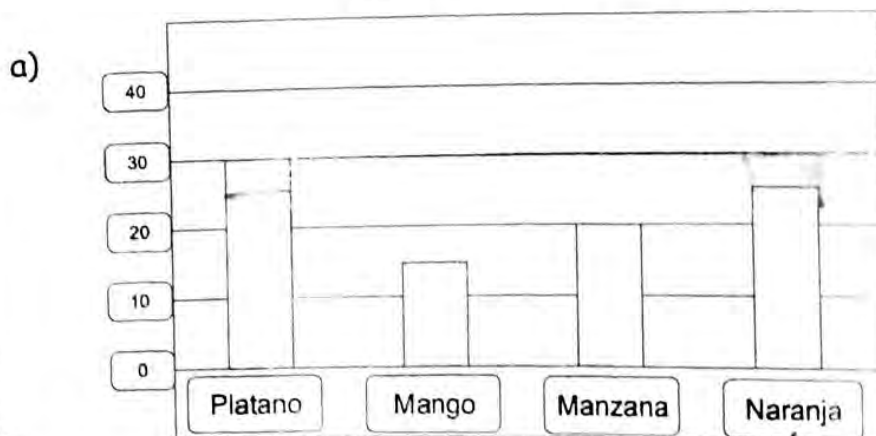
22. Juan es arquitecto, él presentó cuatro propuestas para construir un departamento sobre el mismo terreno, ¿cuál de los diseños tendrá mayor área de construcción?



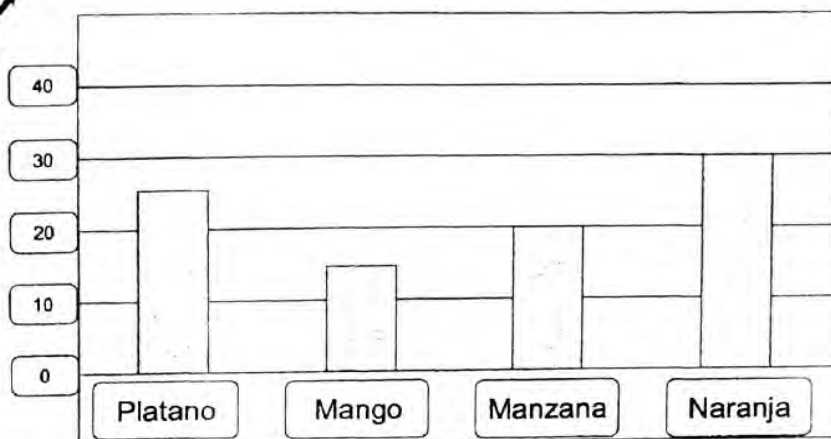
- a) Diseño 1
- ☒ b) Diseño 2
- c) Diseño 3
- d) Diseño 4

23. ¿Cuál de los siguientes gráficos muestra el resultado de la encuesta que hizo Rosa acerca de la fruta favorita de los estudiantes de su aula?

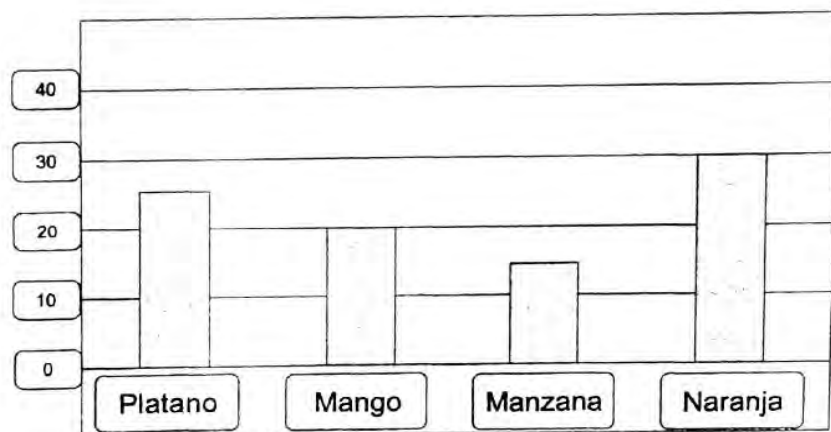
Fruta	Cantidad de estudiantes
Plátano	25
mango	15
manzana	20
naranja	30



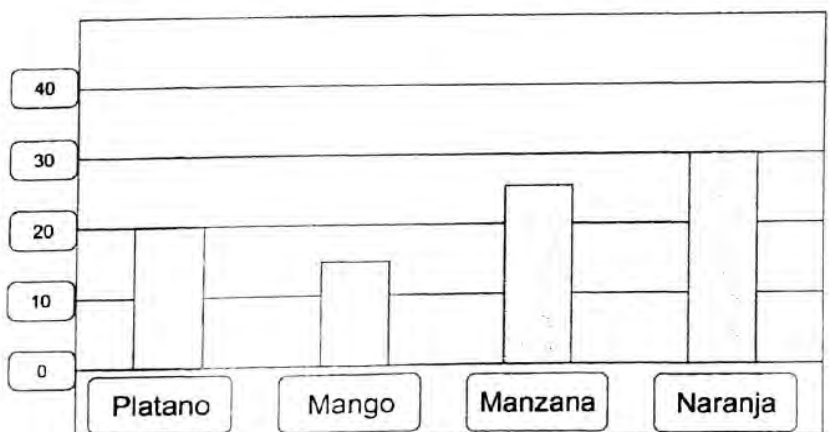
~~X~~



c)



d)



24. Observa la siguiente tabla:

Sucursal	Vendedor	Venta del Mes
A	Javier	S/ 4586
C	Iris	S/ 2741
D	Consuelo	S/ 3000
B	Ignacio	S/ 1758
B	Carmen	S/ 1988
C	Doris	S/ 2067
A	Cecilia	S/ 1355
D	Roberto	S/ 1892

¿Qué sucursal tuvo mayor venta del mes?

- a) Sucursal B
- b) Sucursal C
- ☒ c) Sucursal A
- d) Sucursal D



25. El profesor registró en una tabla los tiempos de los tres mejores estudiantes en cinco entrenamientos de 100 metros planos,

¿Cuál es el promedio de Carlos?

Estudiante	Tiempo Registrado En Los Entrenamientos				
	1°	2°	3°	4°	5°
Manuel	18s	22s	15s	24s	24s
Carlos	25s	21s	24s	21s	20s
Jaime	23s	22s	25s	20s	20s

- a) 20,6 s
- b) 22,0 s
- c) 21,2 s
- ☒ d) 22,2 s



26. Lorenzo tiene un cajón donde guarda sus polos. Él tiene 2 polos rojos, 3 azules y 3 negros. Una mañana se levanta apurado, abre el cajón y, sin mirar, saca una.

Marca lo que es **IMPOSIBLE** que suceda.

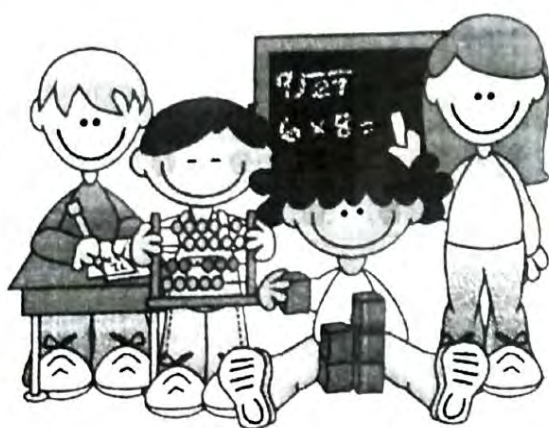
- ☒ a) Que coja un polo verde
- b) Que coja un polo rojo
- c) Que coja un polo azul
- d) Que coja un polo negro



C ₁	7/8	17.5
C ₂	6/10	12
C ₃	3/4	15
C ₄	2/4	10

Matemática

6°
Grado



4
 1
 1
 —
 3,0
 0,4
 0,4
 0,02
 0,02
 0,02
 0,02
 —

DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombres:

Apellidos:

Sección : Fecha:

Institución Educativa N°:

Lee y razona antes de marcar tus respuestas

Ahora puedes empezar

- 1. Los estudiantes de sexto grado fueron al laboratorio para realizar experiencias sobre la medición de capacidades. En la guía de laboratorio se indica que la capacidad de la probeta es 1 litro; la del vaso, 0,4 litros; y la de la cuchara, 0,02 litros. El equipo de Nicolás llenó los recipientes mostrados con agua coloreada.

¿Con cuánta agua coloreada cuenta el equipo?

a) 3,08 litros

~~b) 3,16 litros~~

c) 3,80 litros

~~d) 3,88 litros~~



Equipo de Nicolás



- 2. Un frutero vende 213,6 Kg de naranjas. Vende 187,9 Kg de naranjas más que manzanas.

¿Cuántos kilogramos de manzanas vende?

a) 17,5 Kg

~~b) 25,7 Kg~~

c) 26,5 Kg

d) 36,7 Kg



$$\begin{array}{r} 213,6 \\ - 187,9 \\ \hline 25,7 \end{array}$$

3. En sexto grado hay 24 estudiantes y se quiere formar equipos de trabajo de manera que, en cada equipo haya igual cantidad de estudiantes.

¿Cuáles son todas las maneras posibles de formar los equipos?

a)

Grupo	Cantidad de Estudiantes en el Equipo
1	24 Estudiantes
2	12 Estudiantes
4	6 Estudiantes
6	4 Estudiantes
8	3 Estudiantes
12	2 Estudiantes

b)

Grupo	Cantidad de Estudiantes en el Equipo
1	24 Estudiantes
2	12 Estudiantes
3	8 Estudiantes
6	6 Estudiantes
8	3 Estudiantes
12	2 Estudiantes

c)

Grupo	Cantidad de Estudiantes en el Equipo
1	24 Estudiantes
2	12 Estudiantes
3	8 Estudiantes
4	6 Estudiantes
6	4 Estudiantes
8	3 Estudiantes
12	2 Estudiantes

d)

Grupo	Cantidad de Estudiantes en el Equipo
1	24 Estudiantes
2	12 Estudiantes
3	8 Estudiantes
4	6 Estudiantes
6	4 Estudiantes
8	3 Estudiantes

4. El sexto grado "A" recaudó S/ 347,70 en la feria gastronómica. Si gastara S/ 93,80 tendría lo mismo que el sexto B.

¿cuánto dinero tiene el sexto grado B?

- ~~a)~~ S/ 253,90
 b) S/ 243,90
 c) S/ 254,90
 d) S/ 354,90



5. Agustín lleva al depósito 4 docenas de envases vacíos. Va cuatro veces al día, siempre que va, lleva el mismo número de envases.

¿Cuántos envases ha llevado en total durante el día?

- a) 160 envases
~~b) 192 envases~~
 c) 162 envases
 d) 292 envases



$$\begin{array}{r} 3 \\ 48 \times 4 \\ \hline 192 \end{array}$$

6. Durante sus vacaciones, Lupe ha leído 25 cuentos; Paty, 15 cuentos más que Lupe; y Juana, 8 menos que Paty. ¿Cuántos cuentos ha leído Juana?

- a) 42 cuentos
~~b) 32 cuentos~~
 c) 12 cuentos
 d) 7 cuentos

$$\begin{array}{r} 25 + \\ 15 \\ \hline 40 - \\ 8 \\ \hline 32 \end{array}$$



7. Por campaña escolar, la tienda comercial "El Goyito" está realizando grandes descuentos. El costo de una mochila es de S/. 90 soles, pero hay una oferta ocasional.

¡Rebajas por campaña escolar!
 ¡40% de descuento por mochila!

Si María realizó la compra de una mochila aprovechando el descuento, ¿cuánto le costó la mochila?

- ~~a) S/ 36~~
 b) S/ 44
 c) S/ 54
 d) S/ 56

$$\begin{array}{r} 90 \times \\ 40 \\ \hline 3600 \end{array}$$

8. Tomás ayuda a sus padres acomodando en cajas las naranjas que llevarán a vender en la feria dominical. Si coloca 17 decenas de naranjas en cada una de las 12 cajas que llevarán, ¿cuántas naranjas llevarán sus padres a la feria?

- a) 170 naranjas
b) 1 940 naranjas
☒ c) 2 040 naranjas
d) 3 040 naranjas



$$\begin{array}{r} 170 \times \\ 12 \\ \hline 340 \\ 170 \\ \hline 2040 \end{array}$$

9. Se tienen las siguientes tarjetas numéricas:

6	5	7	1	2	8
---	---	---	---	---	---

De las cuales Carmen elige 3 tarjetas para formar el mayor número de 3 cifras, y de las tarjetas restantes elige 3 tarjetas para formar el menor número de 3 cifras. Calcula la diferencia entre los números obtenidos.

- a) 125
☒ b) 751
c) 851
d) 876



$$\begin{array}{r} 876 \\ 125 \\ \hline 751 \end{array}$$

10. Lupe hace una torta con $\frac{3}{4}$ Kg de harina, $\frac{2}{8}$ Kg de azúcar, $\frac{1}{8}$ Kg de mantequilla y 5 huevos que pesan $\frac{1}{4}$ kg en conjunto. ¿Cuál es el peso de la torta?

- ~~a) $\frac{11}{8}$ Kg~~
 b) $\frac{11}{4}$ Kg
 c) $\frac{13}{4}$ Kg
 d) $\frac{13}{8}$ Kg

$$\frac{3}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{4} = \frac{5}{4} + \frac{1}{8} = \frac{11}{8}$$

Handwritten calculation: $\frac{3}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{4} = \frac{5}{4} + \frac{1}{8} = \frac{11}{8}$. A green checkmark is next to the calculation. A handwritten note shows $\frac{11}{8} \times \frac{4}{4} = \frac{44}{32}$ with an arrow pointing to the final answer.

11. Los estudiantes de sexto grado hicieron una encuesta para averiguar las preferencias entre atletismo y natación. Encontraron que, de los 35 alumnos, a $\frac{3}{5}$ les gusta el atletismo. Al resto de los encuestados les gusta natación. ¿A cuántos estudiantes les gusta el atletismo?

- a) 20 estudiantes
~~b) 21 estudiantes~~
 c) 22 estudiantes
 d) 23 estudiantes

$$\frac{3}{5} \times \frac{35}{1} = 105 \div 5 = 21$$

Handwritten calculation: $\frac{3}{5} \times \frac{35}{1} = 105 \div 5 = 21$. A green checkmark is next to the calculation.

12. En la Institución Educativa "Manuel Robles Alarcón" realizaron una campaña de prevención de caries. Se detectó que 6 de cada 20 estudiantes tienen caries. Si la Institución Educativa tiene 350 estudiantes. ¿Cuántos estudiantes tienen caries?

- a) 48 estudiantes
 b) 96 estudiantes
 c) 105 estudiantes
 d) 115 estudiantes

$$350 \div 20 = 17.5$$

Handwritten calculation: $350 \div 20 = 17.5$. A large green X is drawn over the calculation.

13. Miguel va a la tienda de mayoristas a comprar un saco de azúcar, él observa sacos de azúcar con diferentes cantidades:



Saco A



Saco B



Saco C



Saco D

Si decide comprar el saco que tiene menor peso, ¿cuál de los sacos de azúcar elige Miguel?

- a) Saco D
- b) Saco A
- c) Saco C
- ☒ d) Saco B

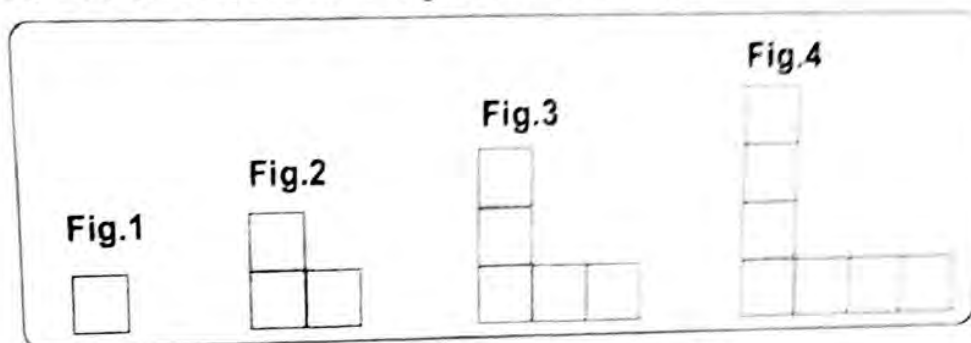


14. Roberto pagó $\frac{3}{5}$ del costo total de una moto de S/ 4 500 que compró hace unas semanas. ¿Qué cantidad de dinero le queda por pagar?

- a) S/ 900
- b) S/ 1 800
- c) S/ 2 700
- d) S/ 3 600



15. Valerio observó la siguiente sucesión:

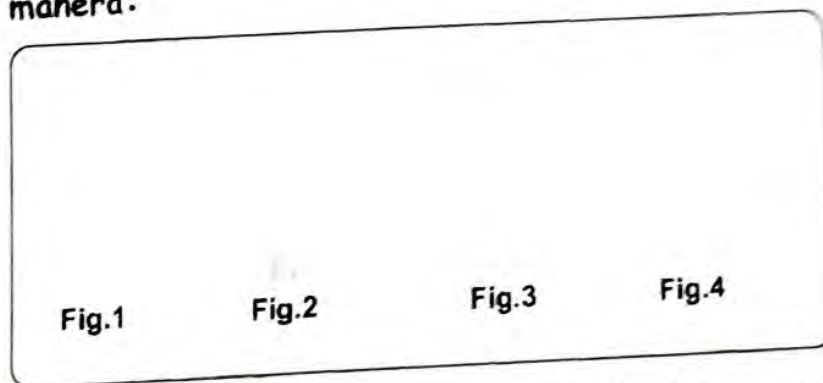


¿Cuántos cuadraditos tendrá la figura 9?

- ☒ a) 9 cuadraditos
- b) 13 cuadraditos
- ☒ c) 17 cuadraditos
- d) 19 cuadraditos



16. Juliana, encontró en la casa de su prima muchos cuadraditos, entonces decidió ordenarlos de la siguiente manera:



Si Juliana sigue armando más figuras, ¿cuántos cuadraditos utilizará para la figura 8?

- ☒ a) 64 cuadraditos
- b) 49 cuadraditos
- c) 36 cuadraditos
- ☒ d) 25 cuadraditos



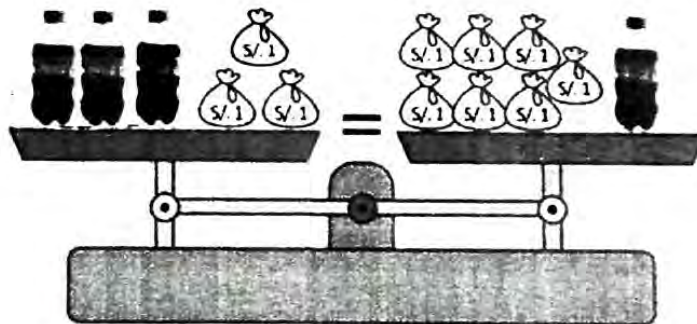
17. Un agricultor cosecha en un día 90 Kg de tomate. Si su cosecha es constante. ¿Cuántos Kg de tomate cosecha en 3 semanas?

- a) 2 890 Kg de tomate
- ~~b) 1 890 Kg de tomate~~
- c) 270 Kg de tomate
- d) 189 Kg de tomate



$$\begin{array}{r}
 90 \times \\
 21 \\
 \hline
 180 \\
 1890
 \end{array}$$

18. Israel compra gaseosa en la tienda. El vendedor la ayuda informándole: "Comprar tres litros de gaseosa y pagar tres soles más, es equivalente a comprar un litro de gaseosa y pagar siete soles más". ¿Cuánto pagará Israel por cada litro de gaseosa?



- a) S/ 1
- ~~b) S/ 2~~
- c) S/ 3
- d) S/ 4



19. Descubre el valor de cada figura geométrica y resuelve:

$$\square \times 7 = 35$$

$$42 : \triangle = 7$$

$$\bigcirc \times 11 = 33$$



Halla el valor de:

$$\square \times \triangle : \bigcirc = 10$$

~~a) 10~~

b) 9

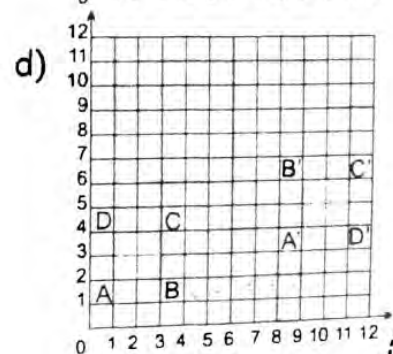
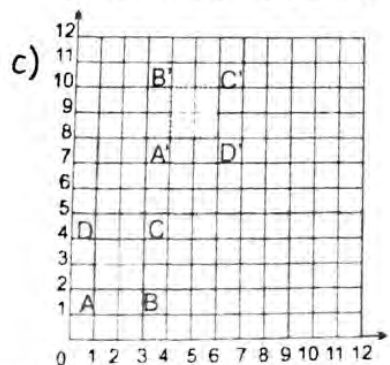
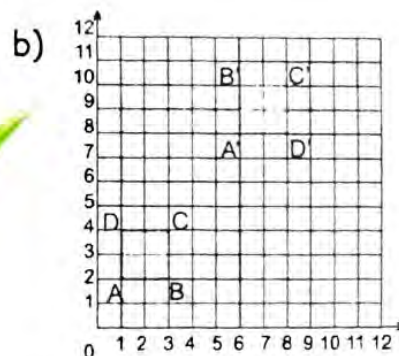
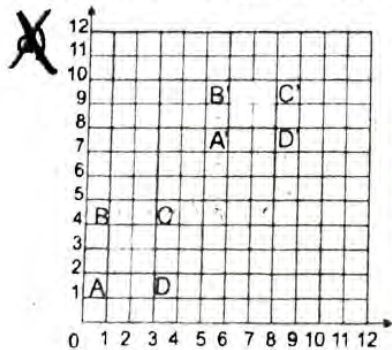
c) 8

d) 7

$$\square = 5 \quad \triangle = 6$$

$$\bigcirc = 3$$

20. Noemí traslada el $\square$ ABCD con vértice A (1;2), B (1;4), C (3;4) y D(3;2) en 5 unidades a la derecha y 6 unidades hacia arriba; es decir, el vector de traslación es (5,6)
¿Cuál de los siguientes gráficos corresponde a la posición del cuadrado trasladado?



21. Ricardo ha averiguado que es recomendable que un niño de su edad beba $2 \frac{1}{2}$ litros de agua al día. En el transcurso de la mañana, Ricardo tomó agua en la siguiente cantidad:



¿Qué cantidad de agua le falta tomar a Ricardo para cumplir con la recomendación de los especialistas?

a)



b)



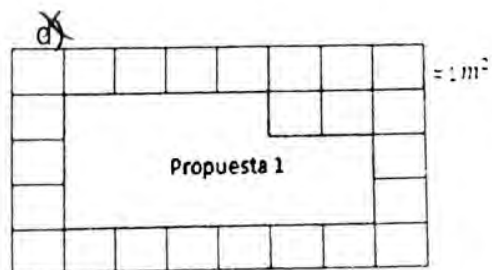
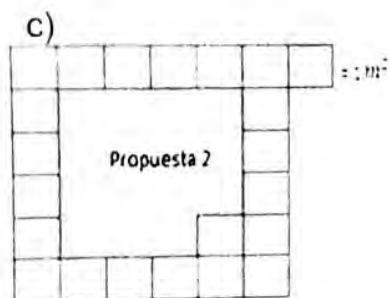
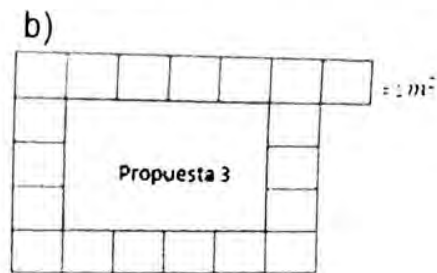
~~c)~~



d)



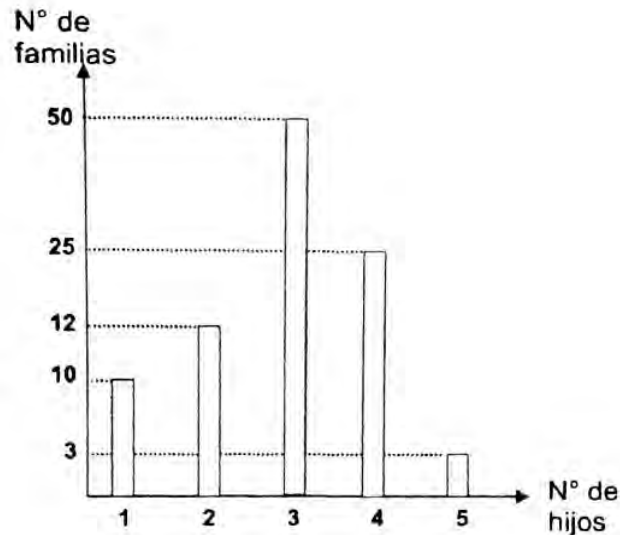
22. Martín, presentó cuatro propuestas para construir un cuyero sobre el mismo terreno, ¿cuál de las propuestas tendrá mayor área de construcción?



- a) Propuesta 4
b) Propuesta 3
c) Propuesta 2
~~d) Propuesta 1~~



23. Se encuestó a un grupo de familias del distrito de Lucre sobre el número de hijos que tienen. Los resultados se muestran en el gráfico.



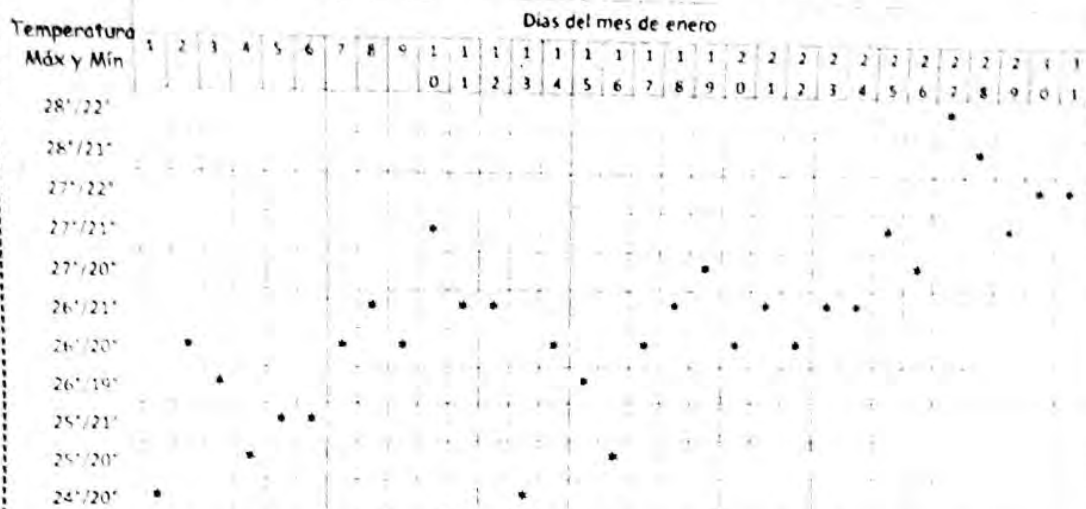
Indica si es verdadero (V) o falso (F) según corresponda en las siguientes proposiciones:

- I. El número de familias entrevistadas fue 50.
- II. 62 familias entrevistadas tienen entre 2 y 3 hijos.
- III. La mitad del número de familias entrevistadas tienen 4 hijos.

- ☒ a) FVF
- b) FFF
- c) VVF
- d) VVV



24. Willian construyó una tabla de doble entrada con el registro de temperaturas del mes de enero en °C.



Según la tabla, ¿qué día fue la temperatura máxima más alta registrada en el mes de enero?

- a) 1 de enero
 b) 28 de enero
 c) 27 de enero
 d) 31 de enero



25. Sara vendió mochilas escolares en su tienda. Ella registró sus ventas que tuvo en una tabla, ¿cuántas mochilas escolares vendió en promedio durante la semana?

- a) 32 mochilas
 b) 33 mochilas
 c) 40 mochilas
 d) 50 mochilas



Día	Cantidad de mochilas
Lunes	25
Martes	30
Miércoles	24
Jueves	29
Viernes	33
Sábado	40
Domingo	50

- 26. Melisa y sus amigas de su equipo acordaron que prepararían uno de los platos típicos del departamento de Apurímac. Cada una propuso diferentes platos típicos:

- 5 niñas prefieren Tallarín de casa
- 3 niñas prefieren Cuy relleno
- 1 niña prefiere Huatía
- Ninguna prefiere preparar Kapchi de chuño

Para no discutir, decidieron seleccionar por sorteo el plato típico que preparará el equipo, para lo cual cada una escribiría en un papelito el plato de su preferencia.

¿Cuál de los platos típicos con seguridad no será elegido en el sorteo?

- a) Tallarín de casa
- ☒ b) Kapchi de chuño
- c) Cuy relleno
- d) Huatía



d. Revalidación de instrumentos



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN -ESPINAR



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del experto:
MGT. ALVARADO VARGAS TANI CORI
- 1.2. Cargo e institución donde labora:
DOCENTE DE EDUCACIÓN UNSAAC - ESPINAR
- 1.3. Nombre de instrumento de evaluación:
CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD (AQ) DE
BUSS Y PERRY
- 1.4. Investigadores:
Dr. MEZA CHAVEZ IBET
Dr. HUAMANI SACSÍ ROSSI

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40 %	BUENO 41 - 60 %	MUY BUENO 61 - 80 %	EXCELENTE 81 - 100 %
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.				X	
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.					X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

II. OPINION DE APLICABILIDAD

El instrumento puede aplicarse.

III. PROMEDIO

81%

Espinar... 02 de Julio del 202.../

[Firma]

FIRMA DEL EXPERTO

Mgt.

MAG. EN EDUCACIÓN

Tani Cori Alvarado Vargas



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres del experto:
MGT. ALVARADO VARGAS TANI CORI
1.2. Cargo e institución donde labora:
DOCENTE DE EDUCACIÓN UNSAAC - ESPINAR
1.3. Nombre de instrumento de evaluación:
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL ÁREA DE
MATEMÁTICA - 5º GRADO Y 6º GRADO
1.4. Investigadores:
Dr. MEZA CHAVEZ IBET
Dr. HUAMANI SASSI ROSSI

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20 %	REGULAR 21 - 40 %	BUENO 41 - 60 %	MUY BUENO 61 - 80 %	EXCELENTE 81 - 100 %
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.					X
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables,				X	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

II. OPINION DE APLICABILIDAD

El instrumento puede aplicarse

III. PROMEDIO

82%

Espinar 02 de Julio del 20 24.

Alvarado
FIRMA DEL EXPERTO
MGT.
MAG. EN EDUCACIÓN
Tani Cori Alvarado Vargas



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN -ESPINAR



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del experto:
Mg. Francisco Urbano Neyra Ramos
1.2. Cargo e institución donde labora:
Subdirector de la I.E. Pedro Ruiz Gallo
1.3. Nombre de instrumento de evaluación:
Cuestionario de agresividad (A.G.)
de BUSS y PERRY
1.4. Investigadores:
B. Meza Chavez, Ibet
B. Huamani Sassi, Rossi

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40 %	BUENO 41 - 60 %	MUY BUENO 61 - 80 %	EXCELENTE 81 - 100 %
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.				X	
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					X
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables,					X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

II. OPINION DE APLICABILIDAD

El instrumento es aplicable

III. PROMEDIO

84%

Espinar 02 de Julio del 2024

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
I.E. CNL PEDRO RUIZ GALLO
Firma del Experto
Mgt. Francisco U. Neyra Ramos



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del experto:
.....Neyra Ramos, Francisco Urbano.....
1.2. Cargo e institución donde labora:
.....Subdirector de la I.E. Pedro Ruiz Gallo.....
1.3. Nombre de instrumento de evaluación:
.....Cuestionario de evaluación del área de
.....matemática - 5° grado y 6° grado.....
1.4. Investigadores:
.....Br. Meza Chavez, Ibet.....
.....Br. Huamani Sassi, Rossi.....

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20 %	REGULAR 21 - 40 %	BUENO 41 - 60 %	MUY BUENO 61 - 80 %	EXCELENTE 81 - 100 %
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.					X
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.				X	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

II. OPINION DE APLICABILIDAD

.....El instrumento es aplicable.....
.....

III. PROMEDIO

82 %

Espinar 02 de Julio del 2024.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
I.E. CNL PEDRO RUIZ GALLO
Firma de Neyra Ramos
Mgt. Francisco Urbano Neyra Ramos



Ficha de validación de instrumentos de investigación

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto:
Mg. Walter Condori Uscca
- 1.2 Cargo e institución donde laboran:
Docente de la Institución Educativa Coronel Francisco Bolognesi
- 1.3 Nombre de instrumento de evaluación:
CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD (AQ) DE BUSS Y PERRY
- 1.4 Investigadores:
Br. Meza Chavez Ibet
Br. Huamani Sacsi Rossi

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXELENTE 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.				X	
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems indicadores, dimensiones y variables.					X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

II. OPINION DE APLICABILIDAD

El instrumento puede aplicarse.

III. PROMEDIO

81%

Espinar 02 de Julio del 2024


Mg. Walter Condori Uscca

FIRMA DEL EXPERTO
Dr. (Mgt.) Walter Condori Uscca
Código ORCID: 0000-0002-6858-9494



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Ficha de validación de instrumentos de investigación



I. DATOS GENERALES

1.4 Apellidos y nombres del experto:

Mg. Walter Condori Uscca

1.5 Cargo e institución donde laboran:

Docente de la Institución Educativa Coronel Francisco Bolognesi.

1.6 Nombre de instrumento de evaluación:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL ÁREA DE MATEMÁTICA – 5to GRADO Y 6to GRADO

1.4. Investigadores:

Br. Meza Chavez Ibet

Br. Huamani Sacsi Rossi

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXELENTE 81-100%
FORMA	1. REDACCION	Los indicadores e items están redactados considerando los elementos necesarios.					X
	2. CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje apropiado.					X
	3. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.					X
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
	5. SUFICIENCIA	Los items son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide de forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre los elementos básicos de la investigación.					X
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					X
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los items indicadores, dimensiones y variables.				X	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

II. OPINION DE APLICABILIDAD

El instrumento puede aplicarse.

III. PROMEDIO

82%

Espinar 02 de Julio del 2024


Mg. Walter Condori Uscca

FIRMA DEL EXPERTO

Dr. (Mgt.) Walter Condori Uscca
Código ORCID: 0000-0002-6858-9494

e. Base de datos y tratamiento estadístico

VARIABLE 1 - CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD																													
	Agresión verbal						Agresión física							Ira							Hostilidad								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29
1ro A	3	4	1	4	4	1	3	4	2	1	4	5	3	1	5	3	2	3	2	4	3	4	3	3	3	4	2	1	3
1ro A	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	5	5	2	5	3	3	1	3	5	1	3	3	3	3	3	4	4
1ro A	3	4	4	2	4	1	1	2	1	2	1	2	5	4	1	3	2	2	1	5	2	1	2	2	1	1	2	1	2
1ro A	3	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1ro A	3	4	5	1	5	2	4	3	3	5	4	4	3	1	5	2	2	5	5	3	5	5	3	5	3	5	5	1	5
1ro A	3	3	1	3	1	2	3	1	1	1	5	3	5	3	1	3	1	1	3	3	3	1	3	3	1	3	3	4	4
1ro A	3	3	4	1	3	2	3	4	3	1	3	2	5	2	1	5	1	3	1	3	1	1	3	4	4	2	5	4	3
1ro A	3	4	2	4	1	3	4	2	1	3	2	4	4	3	1	3	2	2	3	5	3	4	1	1	2	3	1	5	3
1ro A	4	1	2	3	1	4	2	1	3	4	1	2	2	1	3	2	5	4	1	3	2	1	3	4	1	3	2	4	3
1ro B	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	5	2	2	1	2	2	1	3	2	2	2	3	3	1	2	3	4
1ro B	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	3	4	3	3	5	5	1	1	2	1	1	5	2	5	1
1ro B	2	4	2	1	4	2	3	4	1	3	1	1	5	5	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	1	3	5	3	5
1ro B	2	3	3	2	4	3	2	1	1	1	3	1	5	5	3	2	3	2	3	2	3	1	3	4	4	3	4	2	3
1ro B	3	4	3	2	3	2	2	2	4	4	3	3	4	3	4	5	2	2	1	3	4	2	4	4	3	4	2	4	4
1ro B	2	3	2	1	2	2	2	1	4	2	4	3	2	2	2	3	3	2	1	3	1	1	3	3	3	3	3	2	2
1ro B	4	3	5	3	4	4	4	2	4	3	3	2	5	2	3	4	3	5	3	4	1	1	3	2	4	5	3	5	2
1ro B	2	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	5	1	2	2	3	1	1	1	1	1	3	2	1	1	3	2	1
1ro B	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2	2	5	3	5	2	3	2	3	2	1	4	1	5	3	3	5	2	5	5
1ro B	2	4	3	3	1	1	2	1	3	2	2	2	5	4	3	2	4	2	1	1	1	2	1	3	3	1	5	4	2
1ro B	3	3	2	2	4	3	1	2	2	3	1	2	5	4	2	3	3	2	1	2	1	3	2	4	3	1	3	3	1
1ro B	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	5	5	5	5	3	1	5	5	5	1	1	5	5	1	3	5	3
1ro B	2	2	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	5	3	1	3	5	1	1	2	1	2	1	2	3	1	1	1	3
1ro B	1	3	1	5	1	1	3	1	1	2	3	3	5	3	2	4	4	3	3	4	1	2	2	3	3	3	5	3	4
1ro B	3	5	2	1	4	3	3	3	3	3	1	2	2	5	1	5	4	4	3	1	3	4	1	5	5	5	2	3	5
2do A	2	2	1	3	1	1	3	1	2	2	1	3	5	4	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	2	1	2	1	2
2do A	4	2	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	5	4	2	3	4	2	2	3	4	1	4	4	3	2	3	5	4
2do A	3	3	2	3	3	3	2	3	1	1	1	2	5	3	3	3	3	4	3	4	5	1	1	2	1	4	1	1	1
2do A	3	2	1	1	3	1	2	2	1	1	2	2	5	4	2	1	3	2	4	1	2	1	2	4	1	2	2	1	4
2do A	4	3	5	1	4	1	4	1	1	1	1	1	5	4	1	4	3	1	3	2	1	1	3	1	3	1	2	1	1
2do A	1	3	1	3	5	3	1	1	1	2	1	1	5	2	1	2	3	1	1	2	1	3	2	2	3	1	1	1	5
2do A	4	3	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	5	3	2	2	4	2	1	3	1	3	2	3	2	2	1	2	2
2do A	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	5	2	3	1	2	1	1	3	1	1	3	2	2	1	2	2	3
2do A	4	3	5	1	4	1	1	1	1	1	1	1	4	1	5	3	3	4	3	4	1	3	4	3	3	1	3	2	2
2do A	2	4	3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	3	2	3	5	1	5	2	4	1	2	3	2	1	1	3	1	4

VARIABLE 2 - COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

N°	Competencias matemáticas				Puntaje total	Puntaje vigesimal
	COMPETENCIA 1	COMPETENCIA 2	COMPETENCIA 3	COMPETENCIA 4	80	20
1	17.5	6	5	0	28.50	7.1
2	5	2	5	0	12.00	3.0
3	12.5	6	15	5	38.50	9.6
4	5	12	5	0	22.00	5.5
5	7.5	6	5	0	18.50	4.6
6	2.5	4	5	5	16.50	4.1
7	10	2	5	0	17.00	4.3
8	17.5	12	15	10	54.50	13.6
9	17.5	6	0	0	23.50	5.9
10	13.84	8	10	10	41.84	10.5
11	6.15	0	20	5	31.15	7.8
12	18.46	12	15	10	55.46	13.9
13	13.84	12	15	15	55.84	14.0
14	12.3	8	15	10	45.30	11.3
15	18.46	8	15	20	61.46	15.4
16	13.84	8	10	15	46.84	11.7
17	20	16	10	15	61.00	15.3
18	18.46	12	20	15	65.46	16.4
19	15.38	12	15	10	52.38	13.1
20	20	12	20	15	67.00	16.8
21	18.46	16	10	15	59.46	14.9
22	18.46	16	10	20	64.46	16.1
23	15.38	16	20	15	66.38	16.6
24	9.23	4	5	10	28.23	7.1
25	13.84	8	15	10	46.84	11.7
26	15.38	8	5	15	43.38	10.8
27	9.23	12	15	15	51.23	12.8
28	7.69	8	0	0	15.69	3.9
29	16.99	12	5	10	43.99	11.0
30	3.07	8	0	15	26.07	6.5
31	9.23	12	5	5	31.23	7.8
32	18.46	16	15	2	51.46	12.9
33	7.69	12	10	10	39.69	9.9
34	13.84	16	15	5	49.84	12.5

f. Constancia de ejecución de los instrumentos de investigación en la I.E.



INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PRIVADA
"ALVAREZ THOMAS"
RD 070 UGEL-E



CONSTANCIA

EL QUE SUSCRIBE, **Prof. MARISOL CHOQUE AGUILAR** DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PARTICULAR ALVAREZ THOMAS DEL DISTRITO DE ESPINAR, PROVINCIA DE ESPINAR Y DEPARTAMENTO DEL CUSCO.

HACE CONSTAR:

Que, los bachilleres: **Ibet MEZA CHAVEZ y Rossi HUAMANI SACSÍ**, estudiantes egresados de la escuela profesional de Educacion Filial Espinar, especialidad primaria de la UNSAAC; quienes han aplicado los instrumentos de investigación en la institución a mi cargo, respecto a la investigación denominada: "**CONDUCTA AGRESIVA Y LOGROS DE APRENDIZAJE EN COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DEL V CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR, ESPINAR 2024**", los cuales fueron efectuados el 25 de Setiembre del presente año.

Los mencionados tesisistas, con autorización por la **RESOLUCIÓN-Nº-2036-2024-FED-UNSAAC**, han realizado la aplicación del cuestionario y evaluación con estudiantes del quinto y sexto grado del nivel primario.

Se expide la presente constancia a solicitud de los interesados para los fines que estimen por conveniente.

Espinar, 26 de noviembre de 2024

Atentamente,



DIRECCIÓN

g. Evidencias fotográficas de la investigación

Foto 1



Estudiantes del quinto grado de educación primaria recibiendo indicaciones sobre el instrumento de investigación.

Foto 2



Tesista dando instrucciones sobre el llenado de los cuestionarios en una de las aulas de 5to grado de educación primaria.

Foto 3



Tesistas compartiendo monitoreando el correcto llenado de los instrumentos en 6to grado de primaria

Foto 4



Tesistas compartiendo monitoreando el correcto llenado de los instrumentos en 5to grado de primaria

Foto 5



Estudiante de 5to grado de educación primaria contestando el cuestionario de aptitudes matemáticas.

Foto 6



La tesista brindando asesoramiento en cuanto al llenado de los cuestionarios