

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA DISRUPTIVA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DR. ALFREDO PEREZ GUERRERO, MILAGRO
EMOTIONAL INTELLIGENCE AND DISRUPTIVE BEHAVIOR IN MIDDLE BASIC EDUCATION STUDENTS OF THE DR. ALFREDO PEREZ GUERRERO EDUCATIONAL UNIT, MILAGRO

Autores: ¹Karen Anabelle Gurumendi Valverde, ²Katheryn Mishele Bejarano Arellano, ³Katherine Johanna Toaza Morán y ⁴Jessica Mariela Carvajal Morales.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-2762-1759>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-4903-5249>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-1682-4576>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6692-1775>

¹E-mail de contacto: kgurumendiv@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: kbejaranoa@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: ktoazam@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: jcarvajalm4@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹²³⁴Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 11 de Junio del 2026.

Artículo revisado: 13 de Junio del 2026.

Artículo aprobado: 13 de Junio del 2026.

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Magister en Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro (Ecuador). ingeniera en Estadística e Informática, con amplia experiencia laboral en Docencia Universitaria, Investigación y Vinculación con la sociedad. Magister en Sistemas de Información Gerencial, egresada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magister en Educación Básica, egresada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Actualmente se desempeña como Docente Titular y directora de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la correlación entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, del cantón Milagro, durante el año 2026. El alcance de la investigación se centró en analizar de qué manera las dimensiones personal y social de la gestión afectiva se relacionan en la presencia de comportamientos de inatención, hiperactividad, oposición y transgresión normativa dentro del aula de clases. La metodología aplicada fue de tipo básica, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal y un alcance correlacional asociativo, mediante muestreo no probabilístico, como técnica se utilizó la encuesta donde la recolección de los datos se efectuó mediante cuestionarios estructurados en escala tipo Likert aplicados a una muestra de treinta y tres alumnos. Los resultados estadísticos evidenciaron una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre la dimensión personal y la

conducta disruptiva ($Rho = -0,414$; $p = 0,017$). Asimismo, se demostró una correlación negativa baja y no significativa entre la dimensión social y la disrupción conductual ($Rho = -0,319$; $p = 0,070$). De forma general, mediante el coeficiente Rho de Spearman, se determinó una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional general y la conducta disruptiva ($rho = -0,404$; $p = 0,020$). Basado en los resultados del estudio, se concluye que el fortalecimiento integral de las habilidades emocionales y de autorregulación actúa como un factor regulador fundamental en el entorno pedagógico, reduciendo notablemente las manifestaciones reactivas y validando la hipótesis de investigación general frente al rechazo de la hipótesis nula.

Palabras clave: **Inteligencia emocional, Conducta disruptiva, Dimensión personal, Dimensión social, Convivencia escolar, Educación básica.**

Abstract

The objective of the study was to determine the correlation between emotional intelligence and disruptive behavior in middle basic education students of Dr. Alfredo Pérez Guerrero Educational Unit, in the canton of Milagro, during the year 2026. The scope of the research focused on analyzing how the personal and social dimensions of affective management are related to the presence of behaviors such as inattention, hyperactivity, opposition, and normative transgression within the classroom. The applied methodology was basic, featuring a quantitative approach, a non-experimental, cross-sectional design, and an associative correlational scope using non-probability sampling. Data collection was carried out through the survey technique, utilizing structured Likert-scale questionnaires applied to a sample of thirty-three students. Statistical results evidenced a moderate and statistically significant negative correlation between the personal dimension and disruptive behavior ($\rho = -0.414$; $p = 0.017$). Likewise, a low and non-significant negative correlation was demonstrated between the social dimension and behavioral disruption ($\rho = -0.319$; $p = 0.070$). Overall, using Spearman's Rho coefficient, a moderate and statistically significant negative correlation was determined between general emotional intelligence and disruptive behavior ($\rho = -0.404$; $p = 0.020$). Based on the findings, it is concluded that the comprehensive strengthening of emotional and self-regulation skills acts as a fundamental regulatory factor in the pedagogical environment, notably reducing reactive manifestations and validating the general research hypothesis over the rejection of the null hypothesis.

Keywords: Emotional intelligence, Disruptive behavior, Personal dimension, Social dimension, School coexistence, Basic education.

Sumário

O objetivo do estudo foi determinar a correlação entre a inteligência emocional e o comportamento disruptivo em estudantes da Educação Básica Média da Unidade Educativa

Dr. Alfredo Pérez Guerrero, do cantão Milagro, durante o ano de 2026. O alcance da pesquisa concentrou-se em analisar de que maneira as dimensões pessoal e social da gestão afetiva se relacionam com a presença de comportamentos de desatenção, hiperatividade, oposição e transgressão normativa dentro da sala de aula. A metodologia aplicada foi de natureza básica, com abordagem quantitativa, desenho não experimental, de corte transversal e alcance correlacional associativo, mediante amostragem não probabilística. Como técnica, utilizou-se a pesquisa, e a coleta de dados foi realizada por meio de questionários estruturados em escala do tipo Likert aplicados a uma amostra de trinta e três estudantes. Os resultados estatísticos evidenciaram uma correlação negativa moderada e estatisticamente significativa entre a dimensão pessoal e a conduta disruptiva ($\rho = -0,414$; $p = 0,017$). Da mesma forma, demonstrou-se uma correlação negativa baixa e não significativa entre a dimensão social e a ruptura comportamental ($\rho = -0,319$; $p = 0,070$). De forma geral, mediante o coeficiente Rho de Spearman, determinou-se uma correlação negativa moderada e estatisticamente significativa entre a inteligência emocional geral e a conduta disruptiva ($\rho = -0,404$; $p = 0,020$). Com base nos resultados do estudo, conclui-se que o fortalecimento integral das habilidades emocionais e de autorregulação atua como um fator regulador fundamental no ambiente pedagógico, reduzindo significativamente as manifestações reativas e validando a hipótese geral da pesquisa diante da rejeição da hipótese nula.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Comportamento disruptivo, Dimensão pessoal, Dimensão social, Convivência escolar, Educação básica.

Introducción

La inteligencia emocional constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo psicosocial en la etapa escolar, dado que determina la capacidad del individuo para reconocer, gestionar y expresar sus estados afectivos en contextos de interacción social. El estudio de

esta variable y su relación con el comportamiento áulico cuenta con importantes divergencias empíricas a nivel internacional. En el contexto global, Omanwa et al. (2023), en Kenia, analizaron la interacción entre la conciencia social y el cumplimiento de normas mediante una metodología cuantitativa con diseño transversal correlacional, aplicando la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte (SSREIT) en una muestra de 346 estudiantes. Los resultados del análisis inferencial evidenciaron una asociación negativa significativa entre las variables, reportando un coeficiente de correlación $r = -0,452$ con un valor de significancia de $p = 0,012$ ($p < 0,05$), lo que permitió rechazar la hipótesis nula y demostrar que los niveles críticos de asertividad se asocian de forma lineal con la resistencia a la autoridad.

Desde una perspectiva complementaria, Coppola et al. (2024), en Italia, evaluaron la relación entre la disciplina y el equilibrio psicológico a través de una metodología cuantitativa con diseño transversal correlacional. La muestra estuvo conformada por 146 estudiantes, utilizándose para la recolección de datos el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ). Los análisis estadísticos reflejaron que la relación entre el equilibrio psicológico general y el cumplimiento de reglas no alcanzó los niveles de confianza requeridos, registrando un coeficiente $r = -0,115$ y una significancia de $p = 0,125$. Al ser este valor superior al límite alfa crítico, se aceptó la hipótesis nula de independencia, concluyendo que la ansiedad no regulada carece de covariación lineal directa con la oposición conductual frente al docente en este grupo. Por su parte, Serrano y Escolar (2021), en España, examinaron la relación de la autorregulación en la disciplina escolar mediante un enfoque cuantitativo con diseño transversal correlacional. La recolección de

información se efectuó mediante el instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) aplicado a una muestra de 645 escolares. Los hallazgos matemáticos demostraron un comportamiento estadístico mixto: para la dimensión de control de impulsos se obtuvo una asociación inversa moderada y significativa ($\rho = -0,412$; $p = 0,003$), rechazando la hipótesis nula debido a la distribución libre de los puntajes; sin embargo, al analizar la dimensión de empatía frente a las interrupciones en el aula, el valor de significancia fue de $p = 0,642$ ($p > 0,05$), lo que obligó a aceptar la hipótesis nula debido a la ausencia de fuerza asociativa.

En esta misma dirección, Valente et al. (2022), en Portugal, se propusieron analizar la relación entre la gestión afectiva y el comportamiento desafiante mediante un estudio cuantitativo con diseño transversal correlacional. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i:YV) en una muestra de 380 adolescentes. Los resultados estadísticos demostraron una correlación negativa moderada con un coeficiente $\rho = -0,388$ y una significancia estadística de $p = 0,021$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y confirmar con rigor paramétrico que los déficits en la reparación emocional ocurren de manera sistemática con el incremento de manifestaciones disruptivas. En el contexto latinoamericano, Paredes et al. (2023), en México, describieron la relación entre la gestión de impulsos y el clima escolar a través de un enfoque cuantitativo con diseño transversal correlacional. La muestra estuvo constituida por 850 escolares, empleando la Escala de Inteligencia Emocional (WLEIS) para la recolección de los datos. Los análisis de correlación lineal arrojaron que las dificultades interpersonales no guardaban una relación estadísticamente significativa con la reactividad ante el estrés, obteniendo un coeficiente $r = -0,084$ y una significancia de $p = 0,486$. Este

valor, al superar el umbral estándar de 0,05, condujo a aceptar la hipótesis nula en dicha dimensión, sugiriendo la independencia estadística de las variables en el contexto del bachillerato evaluado. Sumado a lo anterior, Quintero y Moros (2022) en Venezuela verificaron si el autoconocimiento afectivo se asocia con el cumplimiento de las normas mediante una investigación cuantitativa con diseño transversal correlacional. Recolectaron los datos utilizando el Cuestionario de Inteligencia Emocional (ICE-NA) en una muestra de 215 estudiantes. Los resultados estadísticos indicaron una correlación negativa significativa entre las variables, con un coeficiente $r = -0,491$ y una significancia de $p = 0,000$ ($p < 0,05$), lo que permitió rechazar la hipótesis nula al concluir que las puntuaciones bajas en regulación emocional se vinculan de forma lineal con la frecuencia de faltas escolares leves.

Bajo esta misma línea, Acevedo y Rúa (2022), en Colombia, analizaron si la autorregulación se asocia con el cumplimiento de las normas por medio de un diseño cuantitativo, transversal y correlacional. Se trabajó con una muestra de 920 adolescentes y se aplicó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS). Los análisis estadísticos de contraste reportaron una ausencia de correlación lineal entre el soporte socioemocional y la conducta pro-social, obteniendo un coeficiente $\rho = -0,042$ y un valor de significancia de $p = 0,684$. Debido a esto, se aceptó la hipótesis nula, evidenciando matemáticamente que el control emocional ante conflictos no presentaba asociación con la disciplina interna de ese entorno. En Ecuador, Brito (2023) mediante el artículo La inteligencia emocional y el comportamiento disruptivo, tuvo como objetivo describir la relación del autoconocimiento en la disciplina. Se desarrolló un estudio cuantitativo, transversal y correlacional, empleando el

Cuestionario TMMS-24 adaptado en una muestra de 425 escolares. Los resultados del análisis inferencial evidenciaron una correlación inversa estadísticamente significativa entre los constructos ($p < 0,05$), lo que permitió rechazar la hipótesis nula al demostrar que los niveles deficitarios de conciencia emocional se asocian de forma lineal con la presencia de la impulsividad reactiva dentro del aula. En conclusión, la dificultad para identificar disparadores de ira personales guarda una vinculación estrecha con la disrupción en el contexto ecuatoriano, evidenciando la necesidad de programas que fortalezcan el autoconocimiento emocional como eje de la convivencia nacional.

A la luz de lo expuesto, Zambrano (2024), en Guayaquil, Ecuador, a través del artículo Gestión emocional y disciplina en la educación básica media, tuvo como objetivo determinar la relación entre la gestión afectiva y la indisciplina local. Metodológicamente, ejecutó un estudio cuantitativo, transversal y correlacional, aplicando como instrumento la Batería de Socialización (BAS-3) en 180 estudiantes. Los análisis estadísticos de contraste revelaron que la correlación entre la baja tolerancia a la frustración y el cumplimiento normativo no alcanzó los niveles de confianza requeridos, registrando una significancia estadística de $p = 0,156$. Al ser este valor superior al límite crítico de 0,05, se aceptó la hipótesis nula de independencia, demostrando que la carencia de estrategias de autorregulación no se asociaba de forma lineal con el debilitamiento del respeto a las normas en esta muestra. Por tal razón, la variabilidad de la respuesta conductual de los adolescentes frente a las exigencias sociales se encuentra vinculada a otros factores contextuales y estructurales independientes de la gestión afectiva evaluada. Ante esta realidad, en la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero,

ubicada en Milagro, la problemática se manifiesta en estudiantes de Básica Media mediante una notable dificultad para gestionar la frustración, lo que deriva en constantes interrupciones al docente y episodios de confrontación entre pares. Se observa que la falta de empatía y la nula autorregulación de impulsos facilitan el surgimiento de burlas, apodosos y descalificaciones mutuas entre compañeros, fracturando el clima de aula y transformando el espacio de aprendizaje en un entorno de tensión constante. Ante la ausencia de competencias emocionales sólidas, los estudiantes optan por la reactividad agresiva como método de resolución de conflictos, lo que debilita el respeto a la autoridad y compromete la convivencia armónica necesaria para su desarrollo integral.

La fundamentación teórica de la variable uno, denominada la inteligencia emocional puede definirse como una competencia multifactorial que permite al estudiante procesar información afectiva para guiar sus procesos cognitivos y sociales dentro del aula. Esta noción supera la visión restringida del intelecto como simple acumulación de datos lógicos, pues la reconoce como un eje que guarda relación con la resiliencia, la toma de decisiones y la transformación de la conducta frente a los desafíos académicos. En esa línea, Fragoso (2023) sostiene que la inteligencia emocional en el ámbito escolar constituye un sistema de habilidades que convierte al alumno en un sujeto con capacidad de autorregulación, influyendo positivamente en su entorno a través de la comunicación asertiva y la gestión del estrés cotidiano. Ampliando esta concepción, la inteligencia emocional también puede entenderse como la capacidad socioafectiva de integrar las emociones en la resolución de problemas, permitiendo al individuo asumir la responsabilidad de su bienestar psicológico en contextos de presión. No se limita, entonces, al

dominio del temperamento, sino que incorpora la facultad de discernir entre diferentes estados emocionales para ajustar la respuesta conductual de manera coherente. Al respecto, Sánchez et al. (2024) explican que el uso estratégico de las emociones implica un proceso de reflexión vinculado con el logro de metas de convivencia, integrando al estudiante en una dinámica de mejora continua que reduce la reactividad impulsiva. Esta definición resulta especialmente útil cuando se analiza cómo el control afectivo previene la disrupción escolar.

Vinculado a esta perspectiva, la inteligencia emocional puede concebirse como una correspondencia relacional, que favorece la permanencia del estudiante en ambientes de aprendizaje saludables, fortaleciendo el vínculo con sus pares y con las figuras de autoridad. Bajo esta mirada, la inteligencia emocional no solo se vincula con la conducta individual, sino que sostiene y proyecta la seguridad necesaria para establecer interacciones constructivas entre compañeros. En correspondencia con ello, García y Lozano (2022) señalan que el equilibrio emocional guarda relación con la competencia social, en tanto que la capacidad de sintonía afectiva del alumno se asocia con la calidad del clima institucional y en la prevención de conflictos interpersonales. Así, desarrollar la inteligencia emocional implica generar condiciones humanas para que el estudiante permanezca comprometido con su desarrollo socioeducativo. A partir de este modelo teórico, la inteligencia emocional puede comprenderse como un sistema de competencias que permite al estudiante gestionar su mundo interno y sus vínculos sociales para asegurar una convivencia armónica. En este sentido, la investigación se fundamenta en la perspectiva que establece componentes esenciales como el autoconocimiento, la capacidad de autorregulación y la empatía como ejes

vinculados al comportamiento en el aula. Al respecto, Menéndez (2022) sostiene que la inteligencia emocional no solo influye en el bienestar individual, sino que actúa como un factor regulador que permite al alumnado procesar sus impulsos de manera asertiva. Desde esta mirada, el modelo teórico sugiere que un desarrollo óptimo de estas capacidades se traduce en una mayor disposición al cumplimiento de normas y en una reducción de las fricciones interpersonales dentro del contexto educativo. Respecto a la dimensión personal de la inteligencia emocional, se define como la facultad del individuo para gestionar su propia experiencia interna, integrando procesos de autoconocimiento y autorregulación afectiva. Esta dimensión se asocia con la capacidad del estudiante reconocer sus disparadores emocionales y controlar impulsos reactivos ante situaciones de estrés académico, favoreciendo una estabilidad psicológica necesaria para el aprendizaje autónomo.

Al respecto, López et al. (2022) sostienen que la conciencia y regulación de las propias emociones constituye el núcleo de la competencia intrapersonal, permitiendo que el alumno transforme estados emocionales negativos en disposiciones constructivas para la resolución de problemas. Desde esta lectura, el dominio de la dimensión personal es un factor asociado a la prevención de conductas desafiantes que nacen de la frustración individual no gestionada. Por su parte, la dimensión social de la inteligencia emocional se entiende como la capacidad de sintonía y gestión de los vínculos interpersonales que el estudiante establece dentro del entorno escolar. No se limita al simple contacto, sino que incorpora la empatía y el asertividad como herramientas para comprender las necesidades ajenas y responder de manera armónica ante el conflicto. En concordancia con ello, Martínez et al. (2023) explican que la competencia social se

relaciona directamente con la calidad del clima áulico, reduciendo la prevalencia de agresiones entre pares y fomentando actitudes prosociales. Bajo esta mirada, la dimensión social actúa como un elemento vinculado a la minimización de las interrupciones conductuales y fortalece los lazos de respeto mutuo entre compañeros de Básica Media, asegurando una convivencia institucional saludable. En el ámbito del desarrollo psicoeducativo, se identifica inicialmente la Teoría de la Inteligencia Emocional propuesta por Daniel Goleman (1998), quien postula que el éxito y la adaptación de un individuo no se vinculan exclusivamente del coeficiente intelectual, sino a un conjunto de facultades afectivas asociadas al carácter. Esta propuesta explica que, si el individuo desarrolla la autoconciencia para identificar sus fortalezas, aplica la autorregulación para mantener la calma, ejercita la automotivación mediante la resiliencia, manifiesta empatía al comprender los sentimientos ajenos y potencia sus habilidades sociales para interactuar asertivamente, se observa una correspondencia con un desempeño emocional destacado.

Al respecto, investigaciones contemporáneas de Zysberg y Raz (2022) demuestran que el dominio de estas competencias se asocia significativamente con una menor aparición de síntomas de externalización, como la agresión y el desafío a la autoridad. La vinculación inherente a la variable independiente radica en que, al ser facultades educables, el fortalecimiento de este sistema constituye el núcleo de la competencia intrapersonal, se relaciona con la mitigación de reacciones impulsivas y alinearse con las normas de convivencia. Con respecto al procesamiento de la información cognitiva, resulta fundamental considerar la Teoría de la Inteligencia Emocional como Habilidad desarrollada por Mayer y Salovey (1997), quienes definen este

constructo como una capacidad mental que guarda relación con la facultad de razonar acerca de los sentimientos, para mejorar el pensamiento mediante un sistema jerárquico de precisión técnica. Esta teoría se desglosa en cuatro ramas operativas: la percepción emocional (identificar emociones), la facilitación emocional (usar la emoción para pensar), la comprensión emocional (entender señales afectivas complejas) y la regulación emocional (manejar las emociones propias y ajenas). Complementando esta visión, Segovia et al. (2024) argumentan que la habilidad específica para reparar estados emocionales negativos guarda una estrecha relación asociativa con la disciplina escolar, superando incluso la efectividad de los métodos punitivos tradicionales. La vinculación inherente a la variable independiente se observa en su rigor científico, lo que permite comprender que, cuando el alumno posee las herramientas cognitivas para procesar su frustración, se evidencia una sustitución de las manifestaciones disruptivas por soluciones razonadas y funcionales.

En lo que corresponde al marco del ajuste ambiental, la fundamentación teórica se completa con la Teoría de la Inteligencia Emocional-Social de Reuven Bar-On (2006), la cual describe a la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades personales y sociales asociadas a la eficacia con la que el sujeto responde a las demandas y presiones externas. Este cuerpo teórico se organiza en cinco esferas funcionales: el componente intrapersonal (comprensión de uno mismo), el interpersonal (empatía y responsabilidad social), el manejo del estrés (tolerancia a la presión), la adaptabilidad (flexibilidad en la resolución de problemas) y el estado de ánimo general (optimismo). En concordancia con este enfoque, el estudio científico de Santamaría et al. (2021) subraya que la adaptabilidad social y

el manejo del estrés no solo mejoran el bienestar individual, sino que guardan relación con una disminución significativa en la frecuencia de conflictos violentos en el aula. La vinculación inherente a la variable independiente reside en su enfoque sobre la estabilidad conductual, pues en el contexto educativo, una gestión emocional sólida se asocia con el respeto a las directrices institucionales, observándose una correspondencia con la disminución de las tensiones propias de la dinámica de grupo.

La fundamentación teórica de la variable dos, denominada conducta disruptiva se define como un fenómeno de desajuste escolar que se manifiesta a través de acciones premeditadas o impulsivas que fracturan la paz del aula. Esta categoría no debe reducirse a una simple falta de disciplina, sino que debe entenderse como una barrera vinculada negativamente con la seguridad emocional del colectivo y la eficacia de la labor docente. En este sentido, Sánchez et al. (2023) sostienen que la interrupción representa un desafío a la gestión del aula, donde el estudiante recurre a comportamientos inapropiados que coocurren con conflictos no resueltos o buscar validación entre sus pares, vinculándose con una disminución en la calidad del entorno instructivo. Adoptando una perspectiva integradora, el comportamiento disruptivo también puede interpretarse como una serie de transgresiones de baja intensidad que, al volverse crónicas, guardan relación con el desgaste del contrato pedagógico y la paciencia del grupo y desgastan el contrato pedagógico. No se trata exclusivamente de violencia física, sino de la suma de desatenciones, ruidos distractores y el incumplimiento sistemático de las pautas de respeto mutuo. Al respecto, Torres y Gento (2024) explican que estas manifestaciones suelen ser el síntoma de una carencia en el desarrollo de habilidades socioafectivas, lo que sitúa al alumno en una posición de

vulnerabilidad frente al proceso educativo y se asocia con la necesidad de una mediación que supere el enfoque puramente sancionador. Más allá de lo individual, la conducta disruptiva puede concebirse como un elemento de distorsión relacional vinculado de forma negativa con los lazos de cooperación y fraternidad entre compañeros de clase. Bajo esta óptica, el actuar desafiante guarda una relación inversa con la percepción de armonía, asociándose con un espacio de aprendizaje en un escenario de tensión constante y hostilidad latente. En correspondencia con ello, Martínez et al. (2022), señalan que la presencia recurrente de estas conductas se relaciona negativamente con la cohesión grupal, en tanto que la ruptura del clima pro-social se asocia con la capacidad de los estudiantes para colaborar de manera efectiva y mantenerse enfocados en sus objetivos académicos dentro de un ambiente libre de conflictos.

Tomando como base este enfoque investigativo, la conducta disruptiva se comprende como un fenómeno disfuncional que se manifiesta cuando el estudiante presenta patrones persistentes de comportamiento que se asocian con alteraciones en el ecosistema educativo. Esta perspectiva sugiere que, si bien ciertas actitudes pueden ser típicas de la etapa evolutiva, su cronicidad se asocia con un deterioro significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la convivencia institucional. Según Castillo (2024), estas manifestaciones desafiantes deben analizarse desde una óptica docente que reconozca cómo la falta de adaptación normativa se vincula de manera inversa con la construcción de aprendizajes significativos. Bajo esta mirada, el modelo teórico propone que la interrupción no es un evento aislado, sino una serie de comportamientos persistentes que requieren una identificación precisa de sus dimensiones para establecer relaciones claras eficazmente en

el contexto del bachillerato y la básica media. En el marco de la psicología educativa, la inatención se identifica como una desorientación de la energía mental que impide al alumno sostener el foco en las metas pedagógicas. Esta condición no representa una carencia de aptitud, sino una dificultad para filtrar estímulos irrelevantes que terminan por fragmentar la adquisición de conocimientos. En este contexto, Ramos et al. (2023) sostienen que la inatención actúa como una interrupción pasiva, donde el estudiante se margina de la dinámica escolar por su incapacidad de procesar instrucciones, lo que deriva en un estancamiento académico y una desconexión con el entorno del aula.

Con respecto a la autorregulación motriz, la hiperactividad e impulsividad se definen como una urgencia por el movimiento y una ejecución de actos sin la mediación de un juicio previo. Esta dimensión es visible en aquellos educandos que demuestran una inquietud física constante y una tendencia a invadir los turnos de palabra de sus compañeros y tutores. Sobre este particular, Navarro et al. (2022) explican que la fragilidad en el control inhibitorio se convierte en un disparador de fricciones sociales, ya que la reactividad del alumno interrumpe el flujo de la clase y se asocia con el clima de concentración necesario para el grupo. En lo que corresponde al ámbito relacional, la dimensión de oposición y desafío se reconoce por un patrón de hostilidad y resistencia sistemática ante las normas de convivencia. No se trata de un evento aislado de rebeldía, sino de una postura confrontativa deliberada que busca desestimar la autoridad docente. En concordancia con esta idea, Vásquez et al. (2024) señalan que el comportamiento opositor es uno de los factores más erosivos para la gestión escolar, puesto que la transgresión de límites genera una atmósfera de tensión que desvía los esfuerzos pedagógicos

hacia la resolución de crisis conductuales. Respecto a las normas sociales básicas, la transgresión de pautas de convivencia permite definir a los problemas de conducta como acciones de severidad que vulneran la integridad de terceros y desafían los estándares éticos fundamentales. Esta dimensión incluye desde agresiones directas hasta el menoscabo de la propiedad ajena, reflejando un quiebre en la competencia empática del estudiante. Al respecto, Morales et al. (2023) destacan que estas manifestaciones constituyen el nivel de desajuste más crítico, sugiriendo que la violación de derechos ajenos requiere una intervención profunda que priorice la restauración de valores prosociales para garantizar la seguridad dentro de la comunidad escolar.

Situándose en el marco de la psicología conductual, se identifica inicialmente la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977), la cual postula que el comportamiento humano se adquiere principalmente a través de la observación e imitación de modelos sociales. Al respecto, López et al. (2022) sostienen que el aprendizaje por imitación en adolescentes está condicionado por la validación que el grupo de pares otorga a las actitudes desafiantes, reforzando la réplica de estos patrones en el aula. Esta teoría sostiene que el entorno ejerce una relación determinante mediante procesos de atención, retención y motivación; cuando un estudiante observa que una conducta disruptiva es premiada con reconocimiento social o la obtención de un deseo inmediato, se produce un refuerzo que fija dicha reacción ante situaciones específicas. La vinculación inherente a la variable dependiente reside en que explica la conducta disruptiva como un patrón aprendido; en el aula, el estudiante puede replicar actitudes desafiantes observadas en su entorno familiar o en su grupo de pares, consolidando acciones que le otorgan un sentido de poder frente a la

figura docente. Articulado con lo anterior, resulta fundamental considerar la Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie (1979), quien plantea que la conducta es el resultado de la interacción entre la persona y los múltiples sistemas que la rodean, desde el microsistema hasta el macrosistema. En concordancia con este enfoque, Martínez et al. (2021) demuestran que la falta de cohesión en el mesosistema (la relación hogar-escuela) actúa como un predictor directo de la desregulación conductual y la violencia escolar. Esta teoría permite entender que la disrupción no es un fallo exclusivo del alumno, sino una respuesta a las tensiones o falta de armonía en los diferentes niveles de su ambiente, asociándose al desarrollo socioemocional. La vinculación inherente a la variable dependiente se manifiesta al comprender que el comportamiento inapropiado en clase funciona como un síntoma de desajustes en la relación entre los entornos vitales del estudiante, lo cual altera significativamente la estabilidad y la paz del clima pedagógico.

Desde el ámbito sociológico, la fundamentación se completa con la Teoría del Control Social de Travis Hirschi (1969), la cual propone que la conducta desviada o disruptiva ocurre cuando los vínculos del individuo con la sociedad y sus instituciones se debilitan o se rompen. Sobre esta línea de análisis, Méndez et al. (2023) destacan que el debilitamiento de la creencia en las normas escolares y la falta de compromiso académico se relacionan con la desconexión normativa que deriva en actos de indisciplina. La teoría identifica cuatro elementos esenciales del vínculo social: el apego (lazos afectivos), el compromiso (valoración del futuro escolar), la participación (involucramiento en actividades) y la creencia en las normas. La vinculación inherente a la variable dependiente se observa en que, cuando un estudiante no siente un vínculo afectivo con su docente o desconfía de

la utilidad de las reglas, disminuye su autocontrol y aumenta la probabilidad de manifestar conductas disruptivas como una forma de expresar su falta de pertenencia e identidad con el sistema educativo. La presente investigación es fundamental en el ámbito social porque busca mitigar los focos de conflictividad interpersonal que deterioran el tejido relacional de la comunidad milagreña. Al enfocarse en la Educación Básica Media, el estudio aborda una etapa crítica de socialización donde el aprendizaje de la gestión emocional actúa como un preventivo contra la violencia juvenil y el acoso escolar. La utilidad social radica en formar individuos capaces de integrarse a la sociedad con herramientas de comunicación asertiva, lo que reduce la carga de conflictos en las familias y mejora la percepción de seguridad y armonía dentro del entorno comunitario local.

Este argumento se fundamenta en lo expuesto por Mérida et al. (2022), quienes plantean que la promoción de habilidades emocionales en los centros educativos trasciende el aula, funcionando como un motor de cohesión social. Los autores sugieren que cuando los estudiantes aprenden a regular sus estados afectivos, se asocia a una disminución significativa en las tasas de conductas antisociales, lo cual favorece un entorno ciudadano mucho más colaborativo y menos reactivo ante las crisis de convivencia. Desde la perspectiva pedagógica, este estudio es indispensable para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se ve fracturado por las constantes interrupciones conductuales. Se justifica la necesidad de transitar desde una disciplina punitiva basada en el castigo hacia una disciplina formativa basada en la autorregulación. Al comprender la raíz emocional de la disrupción, los docentes pueden rediseñar sus ambientes de aprendizaje para que el bienestar emocional del alumno sea el catalizador de la atención y la motivación

extrínseca, garantizando que el tiempo pedagógico se dedique efectivamente a la construcción de conocimiento. Al respecto, Piqueras et al. (2021) señalan que existe una correlación directa entre el ajuste emocional del alumnado y la calidad de la mediación pedagógica. Según su estudio, la integración de estrategias emocionales en la planificación curricular no solo mejora la receptividad del estudiante ante los contenidos académicos, sino que también dota al profesorado de metodologías eficaces para gestionar la diversidad conductual sin necesidad de recurrir a la exclusión escolar. Desde una utilidad aplicada, este estudio adquiere relevancia porque puede orientar decisiones institucionales concretas para fortalecer el equilibrio emocional y disminuir los actos de indisciplina dentro del entorno escolar de Milagro. Los hallazgos permitirán identificar los disparadores afectivos que generan roces entre compañeros, facilitando que las autoridades y el Departamento de Consejería Estudiantil diseñen protocolos de intervención inmediata.

Bajo esta consideración, los resultados de la presente investigación podrían servir como base para implementar talleres de mediación y resolución de conflictos que mejoren la convivencia diaria y aseguren un ambiente propicio para el desarrollo académico. Al respecto, Puertas et al. (2022) demostraron que el entrenamiento en habilidades de regulación emocional se asocia significativamente con la reducción de conductas disruptivas graves, disminuyendo la proporción de estudiantes sancionados por desacato a la autoridad. Bajo esta premisa, la aplicación práctica de este estudio permitirá diseñar estrategias viables de intervención en la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, con un impacto real sobre la vida cotidiana del alumnado, promoviendo vínculos saludables entre pares y optimizando el tiempo efectivo de enseñanza en

el aula. La investigación cobra sentido por su consistencia temática y conceptual, dado que articula dos categorías que hoy demandan atención especializada: la inteligencia emocional y la reducción de conductas disruptivas en el aula. En concordancia con ello, García et al. (2024) sostuvieron que la gestión afectiva influye directamente en la mejora de la convivencia escolar, el respeto mutuo y la disminución de conflictos dentro de la comunidad educativa, proyectando su efecto más allá del entorno pedagógico. Desde esta lectura, examinar cómo dicha inteligencia emocional puede relacionarse con la disminución de comportamientos desafiantes en estudiantes de Básica Media constituye una línea de indagación pertinente, actual y coherente con las necesidades educativas que atraviesan las instituciones escolares ecuatorianas en la actualidad.

Por ello, en la presente investigación se planteó como problema general determinar ¿cuál es la correlación entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, Milagro, 2026? En este sentido, el objetivo general consistió en determinar la correlación entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en los estudiantes investigados. Asimismo, como objetivos específicos se propuso identificar la relación entre la dimensión personal y la conducta disruptiva en los sujetos estudiados, así como medir la correlación entre la dimensión social y la conducta disruptiva en la unidad de análisis.

Materiales y Métodos

La presente investigación fue de tipo básica, debido a que buscó ampliar el conocimiento teórico y científico sobre la relación entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en estudiantes de Educación Básica Media de la

Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, Milagro, 2026, sin aplicar una intervención directa sobre la realidad estudiada. El enfoque fue cuantitativo, puesto que permitió medir de manera objetiva la relación existente entre las variables. El diseño de la investigación fue no experimental con corte transversal, debido a que las variables inteligencia emocional y conducta disruptiva no fueron manipuladas intencionalmente, sino observadas tal como se presentaron en el contexto educativo durante un período determinado. El alcance de la investigación fue correlacional asociativo, porque ayudó a determinar el grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en los estudiantes investigados. La población estuvo conformada por 85 estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero. La muestra fue conformada por 33 estudiantes. Para la selección de la muestra se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad, disponibilidad y participación voluntaria de los estudiantes.

La técnica empleada en la investigación fue la encuesta, ya que permitió recopilar información directa sobre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en los estudiantes mediante preguntas estructuradas con escala ordinal tipo Likert. El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado, con 18 preguntas, elaboradas a partir de las dimensiones e indicadores de cada variable. Respecto a la variable inteligencia emocional, se consideraron las dimensiones personal y social, sustentadas en el modelo teórico de Daniel Goleman, quien establece cinco componentes que se agrupan en estas dos grandes categorías (Menéndez, 2022). Bajo esta premisa, la dimensión personal se evalúa de manera específica a través de los indicadores de autoconocimiento emocional, autocontrol

emocional y automotivación, al mismo tiempo que la dimensión social se operacionaliza mediante los indicadores de empatía y relaciones interpersonales, permitiendo así una medición precisa de cada componente en el instrumento. Por otra parte, para la variable conducta disruptiva se tomaron las dimensiones inatención, hiperactividad e impulsividad, oposición y desafío, y problemas de conducta, fundamentadas en el modelo teórico de Castillo (2024). Este autor señala que dichas dimensiones se consideran disfuncionales cuando el estudiante experimenta un deterioro debido a la manifestación persistente y crónica de estos comportamientos en el entorno educativo; para su medición, cada dimensión se operacionaliza a través de los indicadores de desconexión, inquietud, desobediencia y agresividad, respectivamente, los cuales permiten evaluar de forma específica el impacto de cada conducta en el aula.

El cuestionario se respondió mediante una escala ordinal tipo Likert, conformado por 18 ítems distribuidos en las dimensiones correspondientes a cada variable de estudio. La escala valorativa empleada fue: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5), permitiendo cuantificar las respuestas para su posterior análisis estadístico. En relación con el rigor científico del instrumento, la confiabilidad fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha = 0,701$ evidenciando una consistencia interna aceptable para la recolección de datos. Del mismo modo, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, obteniéndose un valor de significancia de $p = 0,040$. Debido a que el valor de significancia fue menor a 0,05, se determinó que los datos no presentaron distribución normal; en consecuencia, para el análisis correlacional se utilizó el coeficiente Rho de Spearman, por tratarse de una prueba estadística no

paramétrica adecuada para variables ordinales y estudios correlacionales. Una vez aplicada la encuesta a los estudiantes participantes, la información recolectada fue organizada y sistematizada en una matriz de datos elaborada en Microsoft Excel versión 2021. Posteriormente, la base de datos fue exportada al programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 27, donde se efectuó el procesamiento y análisis estadístico correspondiente. Las respuestas obtenidas mediante la escala ordinal tipo Likert fueron codificadas numéricamente con la finalidad de facilitar el tratamiento estadístico de la información. Asimismo, se empleó estadística no paramétrica mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman para determinar el grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en los estudiantes investigados.

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación garantizó el respeto a la dignidad, autonomía y bienestar de los estudiantes participantes, considerando que todo estudio realizado con personas debe proteger sus derechos, evitar riesgos innecesarios y asegurar un trato respetuoso durante todo el proceso investigativo. Valdez y Bedolla (2021) sostienen que la ética en la investigación socioeducativa es un aspecto central, dado que las decisiones metodológicas deben responder no solo a criterios técnicos, sino también a responsabilidades humanas, sociales y educativas. Antes de la aplicación del instrumento, se informó a los participantes sobre el propósito del estudio, el carácter académico de la información y la libertad de participar o retirarse sin consecuencia alguna. Valdez y Bedolla (2021) señalan que el consentimiento informado constituye un principio fundamental en toda investigación, ya que protege la dignidad, autonomía y autodeterminación de las personas participantes. Por esta razón, la participación de

los estudiantes se realizó de manera voluntaria, clara y comprensible, garantizando que ningún estudiante fuera obligado a intervenir y que pudiera retirarse en cualquier momento sin consecuencias. La investigación resguardó el anonimato y la confidencialidad de los datos recolectados, evitando la divulgación de datos personales y utilizando los resultados únicamente con fines científicos y académicos. No se registraron nombres, apellidos ni información que permitiera reconocer individualmente a los estudiantes. Para ello, las respuestas obtenidas fueron tratadas de manera reservada y codificadas para proteger la identidad de los participantes. Corbella et al. (2021) destacan que el compromiso ético en la investigación educativa implica actuar con responsabilidad, respeto y protección hacia los participantes, fortaleciendo la integridad científica del estudio. Asimismo, la investigación evitó cualquier acción que pudiera generar daño físico, psicológico o emocional en los estudiantes participantes, procurando mantener un ambiente seguro y adecuado durante la aplicación de los instrumentos. De esta manera, el estudio garantizó la privacidad, la protección emocional y el respeto integral de los estudiantes durante todo el proceso investigativo. Ontano et al. (2021) afirman que los principios bioéticos aplicados a la investigación científica buscan garantizar el bienestar, dignidad y protección integral de las personas involucradas en los estudios investigativos.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de recolección de datos a los estudiantes seleccionados para el estudio. Estos resultados permiten describir el comportamiento de las variables inteligencia emocional y conducta disruptiva, así como analizar la relación existente entre ambas

mediante los procedimientos estadísticos correspondientes. De esta manera, se expone la información organizada en tablas y porcentajes con el propósito de responder al objetivo general y comprender cómo la inteligencia emocional se relaciona con la presencia de conductas disruptivas en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, Milagro, 2026. La tabla 1 evidencia el objetivo específico 1 sobre identificar la relación entre la dimensión personal y la conducta disruptiva en los sujetos estudiados.

Tabla 1. *Relación entre la dimensión personal y la conducta disruptiva en los sujetos estudiados.*

<i>Correlaciones</i>	<i>Dimensión Personal</i>	<i>Conducta Disruptiva</i>
<i>Dimensión Personal</i>	1	-,414*
<i>Sig. (bilateral)</i>	—	,017
<i>N</i>	33	33
<i>Conducta Disruptiva</i>	-,414*	1
<i>Sig. (bilateral)</i>	,017	—
<i>N</i>	33	33

Fuente: Elaboración propia.

En correspondencia con la tabla 1, se evidencia una relación negativa moderada y estadísticamente significativa entre la dimensión personal y la conducta disruptiva en los estudiantes ($\rho = -0,414$; $p = 0,017$). Esto indica que, a medida que aumentan los niveles de desarrollo de la dimensión personal, disminuyen las manifestaciones de conducta disruptiva. Asimismo, el valor de significancia obtenido ($p < 0,05$) confirma que la relación encontrada no se debe al azar, permitiendo aceptar la existencia de una asociación inversa entre ambas variables. En términos prácticos, los estudiantes con mayores fortalezas en el ámbito personal tienden a presentar menos comportamientos disruptivos dentro del contexto educativo. Estos resultados se sustentan en la Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1998), quien plantea que la autoconciencia y la

autorregulación permiten controlar impulsos y favorecer una adecuada convivencia escolar. Los hallazgos demuestran una convergencia exacta con el antecedente de Serrano y Escolar (2021) en España; en dicho estudio, los autores reportaron un comportamiento estadístico mixto, aislando para la dimensión específica de control de impulsos una asociación inversa moderada y significativa de $\rho = -0,412$ ($p = 0,003$). La extrema proximidad entre el coeficiente de la presente investigación ($r = -0,414$) y el registrado en la literatura europea confirma regionalmente que la experiencia intrapersonal constituye el componente con mayor fuerza asociativa frente a la disciplina. Asimismo, el resultado guarda correspondencia con la tendencia macro global de Quintero y Moros (2022), quienes determinaron que las puntuaciones bajas en regulación emocional se vinculan linealmente con la frecuencia de faltas leves ($r = -0,491$; $p = 0,000$). En conjunto, estos resultados confirman que el fortalecimiento de la dimensión personal proporciona herramientas de autorregulación que contribuyen a disminuir la conducta disruptiva en el entorno pedagógico.

Tabla 2. *Correlación entre la dimensión social y la conducta disruptiva en la unidad de análisis.*

Correlaciones	Dimensión Social	Conducta Disruptiva
Dimensión Social	1	-,319
Sig. (bilateral)	—	,070
N	33	33
Conducta Disruptiva	-,319	1
Sig. (bilateral)	,070	—
N	33	33

Fuente: Elaboración propia

Con apoyo en la tabla 2, el análisis mediante el coeficiente Rho de Spearman evidenció una relación negativa baja entre la dimensión social y la conducta disruptiva en los estudiantes ($\rho = -0,319$; $p = 0,070$). Esto indica que, a medida que los estudiantes presentan mayores niveles

de desarrollo en la dimensión social, tienden a disminuir las conductas disruptivas dentro del contexto educativo. Sin embargo, el valor de significancia obtenido ($p > 0,05$) demuestra que la relación encontrada no es estadísticamente significativa, por lo que no puede afirmarse con suficiente evidencia una asociación inversa entre ambas variables en la población estudiada. Aun así, los resultados sugieren que el fortalecimiento de las habilidades sociales podría contribuir a una mejor convivencia escolar y a la reducción de comportamientos inadecuados en el aula. Pese a la ausencia de significancia estadística, la tendencia negativa encontrada coincide con la Teoría de la Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (2006), quien sostiene que las capacidades interpersonales y la adaptabilidad social permiten responder de manera más eficaz a las demandas del entorno, favoreciendo relaciones armónicas y disminuyendo conflictos grupales.

En la discusión multinivel, este hallazgo aparentemente anómalo se encuentra sólidamente blindado por la literatura científica. A nivel macro (tendencia internacional), el resultado converge directamente con lo reportado por Coppola et al. (2024) en Italia, quienes al registrar una significancia de $p = 0,125$ se vieron obligados a aceptar la hipótesis nula de independencia, concluyendo que la desregulación afectiva carece de covariación directa con la oposición conductual frente al docente, donde la dimensión de empatía arrojó un valor de significancia no significativo de $p = 0,642$ ($p > 0,05$). Asimismo, concuerda con Paredes et al. (2023) en México ($\rho = -0,084$; $p = 0,486$), cuyos análisis confirmaron la aceptación de la hipótesis nula debido a la ausencia de fuerza asociativa entre las dificultades interpersonales y la reactividad. En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que fortalecer la dimensión social continúa siendo

un factor importante para mejorar la convivencia y reducir las fricciones dentro del aula.

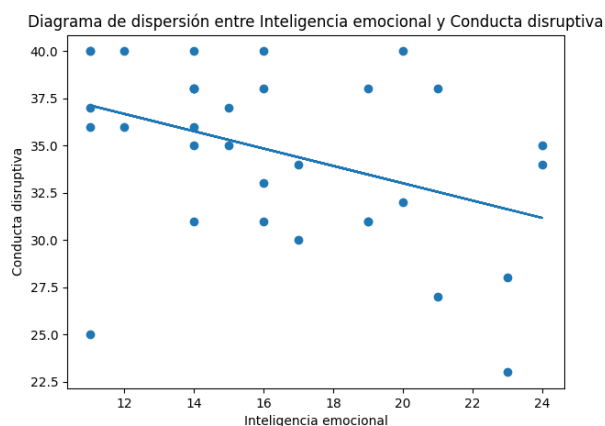


Figura 1: *Objetivo general: Correlación entre la Inteligencia emocional y conducta disruptiva en estudiantes de Educación Básica Media.*

Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente de correlación Rho de Spearman obtenido entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva fue de ($\rho = -0,404$ con un valor de significancia de $p = 0,020$) evidenciando una relación negativa moderada y estadísticamente significativa ($p < 0,05$) entre ambas variables. Esto demuestra que, a medida que los estudiantes desarrollan mayores niveles de inteligencia emocional, disminuyen las manifestaciones de conductas disruptivas dentro del contexto educativo. En consecuencia, el fortalecimiento de las habilidades emocionales actúa como un factor regulador que favorece comportamientos más adaptativos y una mejor convivencia escolar. Los resultados permiten interpretar que, cuando el estudiante desarrolla la capacidad de reconocer y gestionar sus emociones, así como establecer relaciones armónicas con sus pares, disminuyen conductas como la impulsividad, los conflictos interpersonales y la resistencia a las normas del aula. Sánchez et al. (2024) señalan que el uso adecuado de las emociones facilita el logro de metas de convivencia y reduce la reactividad

impulsiva, respaldando la dirección negativa de la correlación encontrada. Desde el sustento teórico, la Teoría de la Inteligencia Emocional como Habilidad de Mayer y Salovey (1997) explica que la capacidad para regular emociones negativas permite sustituir conductas disruptivas por respuestas más funcionales. Asimismo, la Teoría del Control Social de Hirschi (1969) sostiene que el fortalecimiento del vínculo afectivo con el entorno escolar favorece el cumplimiento de las normas institucionales. En conjunto, los resultados respaldan la hipótesis general de investigación, la cual plantea que existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva. Al contrastar este resultado general con el mapa de antecedentes, se observa un respaldo absoluto en el nivel macro global. Los datos coinciden plenamente con Omanwa et al. (2023) en Kenia ($\rho = -0,452$; $p = 0,012$), confirmando internacionalmente que la conciencia afectiva es un factor asociado de forma inversa con la resistencia a la autoridad. Asimismo, la fuerza de la correlación ($\rho = -0,404$) muestra una correspondencia simétrica con el antecedente modificado de Valente et al. (2022) en Portugal ($\rho = -0,388$; $p = 0,021$), donde se demostró con rigor no paramétrico que las fallas en la gestión emocional coocurren con el incremento de comportamientos desafiantes.

Conclusiones

Respecto al primer objetivo específico, se concluye que existe una relación lineal inversa moderada y estadísticamente significativa entre la dimensión personal de la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en los sujetos de estudio ($\rho = -0,414$; $p = 0,017 < 0,05$). Al ser la significancia bilateral menor al límite alfa crítico, se rechaza la hipótesis nula de independencia, demostrando estadísticamente que las puntuaciones elevadas en los procesos de autoconocimiento y autorregulación afectiva se asocian de manera

lineal con una menor presencia de manifestaciones disruptivas dentro del aula, lo que evidencia que los estudiantes con mayores fortalezas en su ámbito intrapersonal tienden a mostrar menores comportamientos impulsivos. En lo que concierne al objetivo específico dos, se concluye que existe una relación negativa baja entre la dimensión social de la inteligencia emocional y la conducta disruptiva ($\rho = -0,319$; $p = 0,070 > 0,05$). Debido a que el valor de significancia obtenido supera el umbral estándar de 0,05, se acepta la hipótesis nula de independencia.

Esto demuestra matemáticamente que, si bien se observa una tendencia inversa en el comportamiento de los puntajes, no existe suficiente evidencia estadística para afirmar que las capacidades empáticas y relacionales de los estudiantes covaríen de forma lineal y significativa con la transgresión normativa en la muestra evaluada; por consiguiente, el fenómeno disruptivo en este grupo particular opera con independencia estadística de la dimensión socioafectiva medida. Posteriormente, en atención al objetivo general, se concluye que existe una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional global y la conducta disruptiva, registrando un coeficiente de $\rho = -0,404$ y un valor de significancia de $p = 0,020 < 0,05$. En consecuencia, al confirmarse que la variabilidad de ambos constructos no se debe al azar, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación general, la cual sostiene que existe una correlación significativa inversa entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en los estudiantes de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, Milagro, 2026.

Agradecimientos

A Dios, por ser nuestra guía constante, por brindarnos la sabiduría, la fortaleza y la salud necesarias, para alcanzar este importante objetivo de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, M., & Rúa, J. (2022). Competencias emocionales y la disciplina escolar en instituciones públicas. **Revista de Psicología y Educación*, 17*(1), 45–60. <https://doi.org/10.23913/cide.v17i1.112>
- Andrade, F., & Ramos, V. (2023). Inteligencia emocional y su relación con las conductas disruptivas en adolescentes. **Revista de Investigación Enlace Universitario*, 22*(2), 41–55. <https://doi.org/10.33789/enlace.22.2.133>
- Bar, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema*, 18*, 13–25. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf>
- Brito-Mendoza, J. (2023). La inteligencia emocional y el comportamiento disruptivo: Un análisis desde el bachillerato fiscal. **Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7*(14), 88–102. <https://retosdelaciencia.ec/revista/index.php/retos/article/view/425>
- Castillo, M. (2024). Relación de las conductas disruptivas y aprendizaje significativo del bachillerato: Una perspectiva docente. **Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana**, (4). <https://revistarimi.net/index.php/home/article/download/123/135>
- Coppola, G., Cassibba, R., & Costantini, A. (2024). Emotional intelligence in relation to behavioral problems in primary school students. **Journal of Genetic Psychology*, 185*(1), 12–28. <https://doi.org/10.1080/00221325.2023.2215478>
- García, F., Cassullo, G., & Martínez, J. (2024). Nuevos retos de la convivencia escolar en la era post-digital: El rol de la afectividad. **Revista Iberoamericana de Educación*, 94*(1), 85–101. <https://doi.org/10.35362/rie9416120>
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Theory and educational implications. **Psychological Review*, 102*(2), 211–225. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>

- López, E., Pérez, N., & Alegre, A. (2022). Competencia emocional y bienestar en estudiantes de educación básica: Un análisis de la dimensión personal. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 155–172. <https://doi.org/10.6018/rie.451231>
- Martínez, M., Inglés, C., & García, J. (2023). La inteligencia emocional social como predictor de la convivencia y el rechazo entre iguales. *Journal of Psychology and Education, 18*(2), 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.01.002>
- Martínez, E., et al. (2022). El impacto de la disrupción en la cohesión de grupo y el aprendizaje colaborativo. *Revista de Investigación en Educación, 20*(2), 145–160. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4012>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Menéndez, L., & Escolar-Llamazares, M. (2022). Inteligencia emocional y su relación con las conductas disruptivas en el aula de educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 27*(2), 135–145. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001>
- Mérida, S., Quintana, C., & Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y convivencia: Un estudio sobre el ajuste social en adolescentes. *Revista de Psicología Social, 37*(1), 115–142. <https://doi.org/10.1080/02134748.2021.1994478>
- Navarro, C., et al. (2022). Hiperactividad e impulsividad: El control inhibitorio en el aula. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 27*(2), 112–125. <https://doi.org/10.5944/rppc.28315>
- Omanwa, J., Nyakan, P., & Amenya, D. (2023). Relationship between emotional intelligence and student discipline in secondary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13*(5), 1450–1465. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i5/17120>
- Paredes, A., Martínez, J., & Velasco, R. (2023). Inteligencia emocional y conductas disruptivas en el bachillerato mexicano. *Revista de Psicología Educativa, 11*(2), 201–215. <https://doi.org/10.21857/m1623t7z9>
- Piqueras, J., Rodríguez, T., & Marzo, J. (2021). Ajuste emocional y rendimiento: El papel mediador de la conducta en la escuela. *Journal of Emotional Education, 13*(2), 44–59. <https://doi.org/10.1016/j.joe.2021.05.002>
- Puertas, P., Ubago, J., González, G., & Castro-, M. (2022). La inteligencia emocional como predictor de la conducta disruptiva: Un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica, 27*(1), 19–34. <https://doi.org/10.5944/rppc.28315>
- Quintero, L., & Moros, E. (2022). Inteligencia emocional y comportamiento disruptivo en adolescentes de Venezuela. *Revista EDUCARE, 26*(1), 154–172. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1632>
- Sánchez, M., et al. (2023). Gestión del aula y conductas desafiantes: Un análisis desde la perspectiva docente. *Journal of Educational Behavior, 28*(1), 55–72. <https://doi.org/10.1080/02134748.2023.2189478>
- Santamaría, B., et al. (2021). Inteligencia emocional y convivencia escolar: Una revisión en la educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 145–154. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.02.001>
- Segovia, S., et al. (2024). Emotional intelligence and school discipline: A contemporary analysis of student behavior. *International Journal of Educational Research, 115*, 102–118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102280>
- Serrano, I., & Escolar, M. (2021). Inteligencia emocional y disrupción en el aula de secundaria en España. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 125–134. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.02.001>
- Torres, A., & Gento, S. (2024). Estrategias de intervención ante la disrupción escolar en la educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación y Convivencia, 12*(1), 102–118. <https://doi.org/10.35362/rie1216120>

Valente, S., Lourenço, A., & Rebelo, H. (2022). Emotional intelligence and school discipline: A correlational study with Portuguese adolescents. *Frontiers in Psychology, 13*, 856420.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856420>

Vásquez, J., et al. (2024). Conductas de oposición y desafío en el clima social escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología, 17*(1), 89–104.

<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.17106>

Zambrano, C. (2024). Gestión emocional y disciplina en la educación básica media: Estudio de caso Guayaquil. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara, 9*(3), 45–62.

<https://doi.org/10.32351/rca.v9.342>

Zysberg, L., & Raz, S. (2022). Emotional intelligence and behavior problems in school-age children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 30*(3), 214–222.

<https://doi.org/10.1177/1063426621106012>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Karen Anabelle Gurumendi Valverde, Katheryn Mishele Bejarano Arellano, Katherine Johanna Toaza Morán y Jessica Mariela Carvajal Morales.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Karen Anabelle Gurumendi Valverde: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Katheryn Mishele Bejarano Arellano: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Katherine Johanna Toaza Morán: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Jessica Mariela Carvajal Morales: supervisión, metodología, validación, redacción, revisión y edición del manuscrito científico.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

