

SSMS-Vol.3. N1. 059

Inteligencia emocional y manejo de conductas disruptivas en docentes de educación inicial

Emotional Intelligence and Management of Disruptive Behaviors in Early Childhood Education Teachers

Autores:

Walter Manuel Barsallo Zambrano
Universidad del Pacífico del Ecuador
Guayaquil - Ecuador
walter.barsallo@upacifico.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-0312-875X>

Melba Paola Jiménez Alvarado
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
melba.jimeneza@ug.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-3285-2050>

Deyaneyra Ninoska Suárez Molina
Investigadora Independiente
Machala - Ecuador
ninoskasuarezmolina@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-3048-7518>

Teresa Karina Córdova Tamayo
Universidad de Guayaquil
Guayaquil – Ecuador
karina.cordovat@ug.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-1586-2992>

Wladimir Rodolfo Serrano Garcés
CIDPROS – Centro de Innovación y Desarrollo Profesional
Milagro – Ecuador
elwladylady21@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7188-143X>

Autor de correspondencia: *Walter Manuel Barsallo Zambrano*, walter.barsallo@upacifico.edu.ec

Recepción: 10-marzo-2026

Aceptación: 25-mayo-2026

Publicación: 25-junio-2026



Cómo citar este artículo:

Barsallo Zambrano, W. M. ., Jiménez Alvarado, M. P. ., Suárez Molina, D. N. ., Córdova Tamayo, T. K. ., & Serrano Garcés, W. R. . (2026). Inteligencia emocional y manejo de conductas disruptivas en docentes de educación inicial. *Sage Sphere Multidisciplinary Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.63688/z8kkes64>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

Introducción: La educación inicial constituye una etapa clave para el desarrollo integral infantil, donde el docente desempeña un rol socioemocional fundamental. En este contexto, la inteligencia emocional se reconoce como una competencia esencial para generar ambientes seguros y enfrentar conductas disruptivas que afectan la convivencia y el aprendizaje. **Objetivo:** Analizar la relación entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en docentes de educación inicial. **Metodología:** Se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional, con la participación de 133 docentes. Se aplicó la escala WLEIS para medir inteligencia emocional y la Escala Comportamental para Nivel Inicial para evaluar conductas disruptivas. **Resultados:** Se evidencio una ligera predominancia de niveles altos de inteligencia emocional (36,10%) y una presencia relevante de conductas disruptivas (36,80%). Asimismo, se encontró una relación negativa fuerte y significativa entre ambas variables ($r = -0,748$; $p < 0,001$), destacándose la regulación emocional como la dimensión más influyente. **Conclusión:** A mayores niveles de inteligencia emocional docente se asocian con una disminución de conductas disruptivas, por lo que fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado contribuye a mejorar el clima de aula y el desarrollo integral infantil.

Palabras clave: inteligencia emocional docente, conducta disruptiva, educación inicial, regulación emocional, convivencia escolar.

ABSTRACT

Introduction: Early childhood education represents a crucial stage for children's holistic development, in which teachers play a fundamental socio-emotional role. In this context, emotional intelligence is recognized as an essential competency for creating safe environments and addressing disruptive behaviors that affect classroom coexistence and learning. **Objective:** To analyze the relationship between emotional intelligence and disruptive behavior among early childhood education teachers. **Methodology:** A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was conducted with the participation of 133 teachers. The WLEIS scale was applied to measure emotional intelligence, and the Behavioral Scale for Early Childhood Level was used to assess disruptive behaviors. **Results:** Findings showed a slight predominance of high levels of emotional intelligence (36.10%) and a relevant presence of disruptive behaviors (36.80%). A strong and statistically significant negative relationship was found between both variables ($r = -0.748$; $p < 0.001$), with emotional regulation emerging as the most influential dimension. **Conclusion:** Higher levels of teacher emotional intelligence are associated with a reduction in disruptive behaviors; therefore, strengthening teachers' socio-emotional competencies contributes to improving classroom climate and children's holistic development.

Keywords: teacher emotional intelligence, disruptive behavior, early childhood education, emotional regulation, classroom coexistence.



1. INTRODUCCIÓN

La educación inicial representa la primera etapa de la vida de una persona en la que se aprende a gestionar las emociones y a relacionarse con los demás. También es la etapa de la vida en donde se adquieren los conocimientos que se constituirán en la base de toda la vida escolar. Por tal motivo, el profesorado no se limita a ser una persona que posee y transmite conocimientos, es un facilitador de emociones, que crea un espacio, cálido, seguro y afectivo, que permitirá al niño desarrollar sus competencias sociales y emocionales (Borbor et al., 2024; Wong y Law, 2022). Diseñar un currículo desde una perspectiva emocional es una de las dimensiones más relevantes de la competencia profesional de un docente. De esta forma y con esta perspectiva, el docente debe y puede entender, reconocer y gestionar las emociones de sus estudiantes y de sí mismo, para crear y promover climas de colaboración (Astudillo et al., 2024).

Los docentes de educación inicial enfrentan con frecuencia conductas de agresividad, impulsividad y desobediencia, lo que dificulta el establecimiento y mantenimiento de un control ordenado respecto a las reglas, complicando las relaciones y la socialización de los pequeños (Vasiou et al., 2025; Zambrano et al., 2021). Además de los efectos de tipo pedagógico y aprendizaje, conductas de este tipo generan y exacerban el estrés docente, el clima escolar y el bienestar emocional de docentes y alumnos sufren un impacto negativo. La ausencia de un enfoque pertinente y con intencionalidad para la gestión de estas conductas puede, en el sentido inverso, incrementar los conflictos y hacer fracasar los intentos de establecer climas armónicos en los espacios educativos (Santibañez et al., 2025).

El problema que se aborda destaca que un área de intervención y defensa de la disrupción debería ser la mejora de la competencia emocional del profesorado. Un profesor que mejora su competencia emocional podrá responder a una situación de disrupción emocionalmente y con autocontrol y esto ayudará a que los discentes aprendan a gestionar los conflictos de manera pacífica y desarrollen su competencia emocional (Calle et al., 2025). De este modo, el enfoque de la competencia emocional en la disrupción abre la puerta a un gran número de posibilidades que se requieren para la gestión de una educación más humanizada (Wong y Law, 2022).



La importancia de esta temática radica en que el manejo adecuado de las conductas disruptivas no solo mejora el clima escolar y el proceso educativo, sino que también fortalece el desarrollo emocional y social de los estudiantes desde edades tempranas. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional y el manejo de conductas disruptivas en docentes de educación inicial, con el propósito de aportar evidencia que permita fortalecer la práctica pedagógica y promover entornos educativos positivos.

El aprendizaje de los procesos de convivencia escolar abarca la comprensión y la aplicación de los procesos socio afectivos y de la inteligencia emocional. Este fenómeno incluye la comprensión de la autogestión y el control de las emociones, y, en la parte de la percepción, la comprensión, la construcción, la expresión y la regulación de las emociones en los demás. En estos casos, Mayer y Salovey consideran que la inteligencia emocional es, en cierto sentido, un recurso, y, como tal, la facilitación de la gestión de los procesos que afectan el control y la dirección del pensamiento y la conducta (Calle et al., 2025). Por otro lado, Goleman incluye en la definición de inteligencia emocional la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. En el ámbito escolar, la relevancia de estas competencias en las relaciones pedagógicas y en la formación integral del educando es una oportunidad para reconocer la carga emocional que subyace en estas relaciones (Borbor et al., 2024).

Los modelos teóricos más importantes valoran la inteligencia emocional en la práctica docente debido a que cada docente vive situaciones muy particulares que implican equilibrio emocional, toma de decisiones y resolución de conflictos. La enseñanza de la empatía, la comunicación asertiva y el autocontrol emocional ayuda de forma significativa a la construcción de un clima relacional positivo dentro de la clase (Guano et al., 2025). Por otra parte, también las competencias emocionales de los docentes son muy significativas para la confianza y la seguridad emocional de los estudiantes. La percepción que los educandos consideran que son valorados y comprendidos, influye de manera significativa en el desarrollo de la disposición para aprender y en el desarrollo de la inteligencia emocional (Hoseini et al., 2025).

Los docentes de la educación inicial realizan funciones pedagógicas y funciones socioemocionales. Esto implica que, además de los conocimientos que tienen que



tener, deberán poseer un amplio repertorio de competencias que incluyan la inteligencia emocional (Vasiou et al., 2025). Los alumnos están en un proceso de autorregulación, socialización y establecimiento de vínculos. Por esto, el docente debe ser un modelo en la expresión, autorregulación y comprensión de las emociones. Cómo el docente responde emocionalmente a los niños, influye de manera directa en el desarrollo de la seguridad emocional y las competencias sociales, que, por lo general, son las primeras que se desarrollan.

Las estrategias que usan los docentes y la forma en que se comunican son determinantes en la interacción social y la construcción de la inteligencia social y emocional. Un aspecto crucial es la capacidad que tengan los estudiantes de establecer vínculos y relaciones de confianza y respeto, así como la creación de un sentido de pertenencia a la comunidad escolar. La emotividad de un docente, junto con la capacidad que tiene de establecer vínculos en forma positiva, les brinda a los niños que tienen un dominio emocional un mayor nivel de seguridad para la exploración y la interacción, así como para la implicación en el proceso de aprendizaje. De este modo, la emotividad de los educadores de la primera infancia constituye en este sentido un recurso que protege y favorece la escolarización y la promoción del desarrollo integral (Delgado et al., 2024; Crespo, 2026).

Los docentes también expresan emociones que afectan el ambiente del aula y el aprendizaje. En el aula donde hay alta empatía, respeto y estabilidad emocional, la participación, colaboración y motivación de los estudiantes, se ven favorecidas. En cambio, en un aula donde se percibe un riesgo de tensión o de reacciones emocionales negativas, pueden aparecer ansiedades o conductas desafiantes (Elbertson et al., 2025). De esta manera, el docente que puede controlar sus emociones y actuar de manera estratégica, ayuda a la creación de climas más inclusivos y más propicios para el aprendizaje.

Los docentes que gestionan sus emociones impactan su bienestar. La prevención de burnout o desgaste profesional depende de cómo gestione el estrés, la frustración y las demandas que le presente su actividad. Los docentes que poseen estas competencias emocionales son, de entre todos, los más capaces de afrontar los problemas que surgen de manera habitual dentro de una clase. Por otra parte, la inteligencia emocional de los docentes, impacta o puede ser también una ventaja para los alumnos. En el lado negativo, afecta la salud mental y la calidad del ejercicio profesional del docente (Lapo y Cueva, 2025).



Desde la educación inicial, la gestión de aulas y la modalidad de enseñanza y aprendizaje, están atravesadas por disrupciones altamente negativas. De alguna manera, en la clase, la práctica de la acción obstructiva Convivencia y práctica pedagógica. Ejemplos de estas conductas son la agresividad, la impulsividad, la desobediencia, los estallidos, las interrupciones y las normativas, así como la dificultad para regular turnos, entre otras conductas. Sin duda, parte de estos comportamientos forman parte del desarrollo normal de la niñez. Sin embargo, cuando nos referimos a comportamientos reiterativos, pueden poner en peligro la socialización y el aprendizaje del niño (Santillán y Samada, 2023).

La conducta infantil como la oposición, la agresión, la hiperactividad, la frustración y el mal manejo de la frustración, se puede abordar desde alguna esfera como el socio conceptual inmadura, escasa o nula autorregulación, problemáticas de la crianza, violencia en el medio familiar, contacto o inmadurez ante la violencia, la violencia en el medio (Santibañez et al., 2025). En el contexto escolar la conducta se puede definir también desde la ausencia de normas o la falta de consideración de exclusión de la pedagogía.

Para atender el fenómeno del comportamiento disruptivo hay que tomar en consideración varias dimensiones. Desde un enfoque de la psicopedagogía constructivista comprensiva, se han de implementar estrategias que aborden la clase y la disciplina de manera positiva y desde el respeto (Rodríguez, 2025). Esta metodología hace de forma clara y consistente, la inclusión de la enseñanza de ciertas conductas sociales, como una alternativa a la punitividad. Los objetivos que se persiguen en la práctica de la disciplina positiva, que los niños se apropien del sentido de sus actos, de forma tal que se favorezca la construcción de la responsabilidad, la autodisciplina, y la empatía, en sus relaciones con los otros (Pacheco y Hernández, 2024). La sistematización del uso de diferentes estrategias como consenso y organización de rutinas y refuerzos; la gestión de conflictos de forma proactiva; y la entrega de instrucciones claras y concretas, permiten generar en el aula un clima en el que es posible que conductas perturbadoras y disruptivas se auto regulen. La sistematicidad contribuye a crear un ambiente predecible. La previsibilidad, a su vez, otorga un sentido de seguridad a los niños.

La comprensión de los efectos de sus acciones por parte de los estudiantes, pasa por la realización de ejercicios de reflexión social, emocional y aprendizaje. Algunas estrategias tienen objetivos de tipo formativos como: desviar la conducta, poner tiempos de



reflexión, mediar en los conflictos, y aplicar consecuencias lógicas. Por Moreyra y Olivas (2023) El marco de la intervención socioemocional, y a partir de la recogida y la expresión de las emociones, el uso de ejercicios de respiración, educativas para la paz, y el uso de juegos de cooperación, se puede dar la mejora en la convivencia, y en la autorregulación. La emocionalidad de los educadores se relaciona de forma directa con la forma en que logran gestionar la interrupción del flujo de la clase o los aprendizajes, hecho comprobado en diversas investigaciones. Los docentes más emocionalmente competentes tienden a responder de forma más empática, a organizar la situación, a utilizar diversas estrategias, y a no ser explosivos y punitivos, lo que en la mayoría de los casos puede desagraviar la situación. Una persona emocionalmente competente puede entender las necesidades de tipo preventivo y formativo que se presentan desde el comportamiento en los niños (Lapo y Cueva, 2025).

Los docentes con buenas habilidades emocionales pueden generar un clima positivo en la institución educativa y en el aula. Docentes que desarrollan un clima de aula que respeta y regula emocionalmente a los alumnos, logran que los estudiantes adquieran competencias sociales, disminuyan la agresividad y aumente la colaboración. La autorregulación y la desadaptación de los alumnos en un clima emocionalmente seguro, son favorecidos (Vasiou et al., 2025). El manejo de la emocionalidad y la gestión de conductas disruptivas, ponen de manifiesto la urgente necesidad de la capacitación de los docentes en el ámbito de las competencias socioemocionales. La capacitación de los docentes en los programas de inteligencia emocional, tanto en la formación inicial, como en la formación continua, se traduce en un mejor manejo de los conflictos, de la gestión del aula y del clima educativo. Así, el reforzamiento de estas competencias aumenta la humanización y la inclusión en la educación desde los primeros niveles de la escolarización y desde el respeto a la integralidad del alumnado (Wong y Law, 2022).

2. METODOLOGÍA

Diseño de investigación

Lo que se expone a continuación se basa en un estudio estadístico en educación inicial. Se clasifica como cuantitativa, pues estudia estadísticamente la posible relación entre la inteligencia emocional y el control de las conductas disruptivas en profesores de educación



inicial. Para este tipo de casos, se aplica un diseño no experimental, dado que no se controla ninguna de las variables, es decir, se encuentran situadas en la realidad tal como se encuentran en la realidad educativa. En la mayoría de los casos, se clasifica como diseño de tipo Transversal, puesto que la recolección de datos fue hecha en un solo momento. Se considera que esta investigación es de tipo correlacional, dado que se busca determinar la magnitud y la dirección de la relación entre el nivel de competencias emocionales de un docente y el nivel de conductas disruptivas que se dan en un aula. El tipo de diseño correlacional que se elige tiene la posibilidad de establecer ciertas relaciones entre los dos constructos y, en consecuencia, ofrecer un soporte empírico sobre la pertinencia que poseen las competencias emocionales en el control de la conducta infantil.

Participantes

El total de la muestra estuvo compuesto por 133 docentes de educación inicial de instituciones educativas, tanto públicas como privadas, y fueron seleccionados bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, tomando en cuenta la accesibilidad a la institución y la disponibilidad de los sujetos. Criterios de inclusión fueron: ser docente de educación inicial, tener experiencia de trabajo directo con grupos de niños, y en la investigación, fue tomada la participación de forma voluntaria. Se consideró la exclusión de los profesionales que no respondieron a los instrumentos o que en ese momento no se encontraban en funciones. La participación fue anónima y se firmó un consentimiento informado que auto describía los objetivos de la investigación, la confidencialidad que se tiene de la información, y el uso que se le da de la información con fines académicos. Este procedimiento garantiza la adecuada correspondencia ética y metodológica de la muestra.

Instrumentos

Para la evaluación de la inteligencia emocional se empleó la Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), desarrollada por Wong y Law (2022) y la versión en español corresponde a Extremera et al. (2019), esta escala tiene 16 ítems y clasifica la inteligencia emocional y la emoción de los otros en una escala de valoración o Likert de 7 puntos. Esta medida intenta capturar la capacidad de una persona para reconocer, comprender y gestionar ciertas emociones a partir de conductas y situaciones en la vida de la persona. Esta escala tiene 4 dimensiones. La primera es la intrapersonal que se refiere a la evaluación emocional del propio encuestado, la segunda es la interpersonal que se refiere a la evaluación



emocional de los otros; en tercer lugar, se tiene el uso de las emociones, que se refiere a la capacidad que tiene una persona para hacer uso de determinadas condiciones emocionales con el fin de ser más productivo, y en último lugar, se tiene la regulación emocional que conlleva la capacidad de control y autogestión de los aspectos emocionales. Desde una perspectiva psicométrica, los índices para las dimensiones de estos instrumentos muestran una consistencia interna bastante válida ($\alpha = .87, .90, .84$ y $.83$), y permiten calcular una puntuación total de inteligencia emocional; para la versión en español, la consistencia interna general es de $.92$ y las subescalas oscilan entre $.69$ y $.79$, lo que apoya la fiabilidad para medir este constructo (Moreyra y Olivas, 2023).

Por otro lado, con el propósito de valorar las manifestaciones conductuales en niños y niñas del nivel inicial, se empleó la Escala Comportamental para Nivel Inicial – Cuestionario para Docentes, elaborada por Muchiut et al. (2019) estiman el inicio del desarrollo de conductas en los niños y las niñas. Este instrumento evalúa el comportamiento de los niños en el aula, a través de la observación del docente, y presenta 27 ítems. Para el docente, la observación de las conductas se traduce en una escala de respuesta tipo Likert de 4 alternativas en relación a la frecuencia de las conductas observables en los niños: (nunca, casi nunca, a veces, y, a menudo). Las conductas a observar se enmarcan en los procesos de aprendizaje, en el juego y en la interacción social. Las tres dimensiones de la escala son: comportamiento y conducta (identificación de conductas disruptivas e impulsivas y dificultades para el control y la obediencia a las normas), expresiones emocionales (nivel de regulación de la respuesta emocional en función de la situación del contexto escolar), y actividad lúdica y aprendizaje (nivel de control atencional, nivel de comprensión de las instrucciones, nivel de ejecución en las tareas escolares y de juego). La escala ha mostrado alta confiabilidad en el perfeccionamiento de las dificultades conductuales en la primera infancia, demostrando una alta consistencia interna (α de Cronbach = $.95$; α ordinal = $.96$).

Procedimiento

En esta fase, se gestionó la obtención de autorizaciones institucionales y se coordinó con las autoridades educativas la ubicación de las actividades. A los docentes se les informó sobre los objetivos de la investigación y la voluntariedad de la participación, el uso académico de los resultados y la privacidad se les garantizó. Los cuestionarios se hicieron de forma grupal o individual, según lo que se considere más apropiado a nivel institucional, se



estimó un tiempo de 15 a 20 minutos. Al finalizar la etapa de recolección de datos, se procedió a hacer una primera revisión de los instrumentos para determinar si se contaba con los aspectos de completar, organizar y codificar, que los hicieran aptos para el procesamiento. La etapa que sigue a la recolección de datos es la digitalización de las respuestas en una base de datos, que se hizo acompañada de una revisión minuciosa de las respuestas para, en su caso, corregir errores y certificar la calidad de la información recolectada.

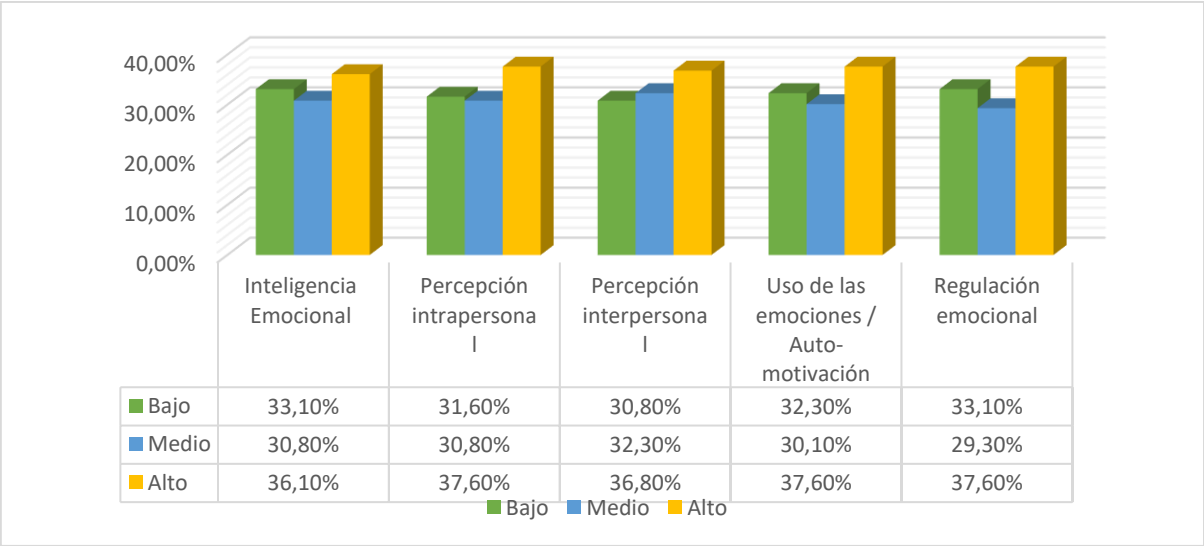
Análisis estadístico

Para el análisis, se utilizó la versión 27 del programa SPSS. Primero, se calcularon las estadísticas descriptivas para localizar los niveles de inteligencia emocional y los niveles de estrategias para controlar el comportamiento disruptivo de los docentes participantes. La fiabilidad de los instrumentos y la consistencia interna se calcularon solicitando el coeficiente alfa de Cronbach. Para la relación de las variables, se solicitó el coeficiente de correlación de Pearson. La magnitud, dirección y significancia estadística fueron analizadas con el coeficiente de determinación al 95% ($p < 0.05$). Este procedimiento establece la relación estadística entre el nivel de inteligencia emocional de los docentes y el control del comportamiento disruptivo en el aula.

3. RESULTADOS

Figura 1.

Niveles de Inteligencia Emocional Docente y sus Dimensiones

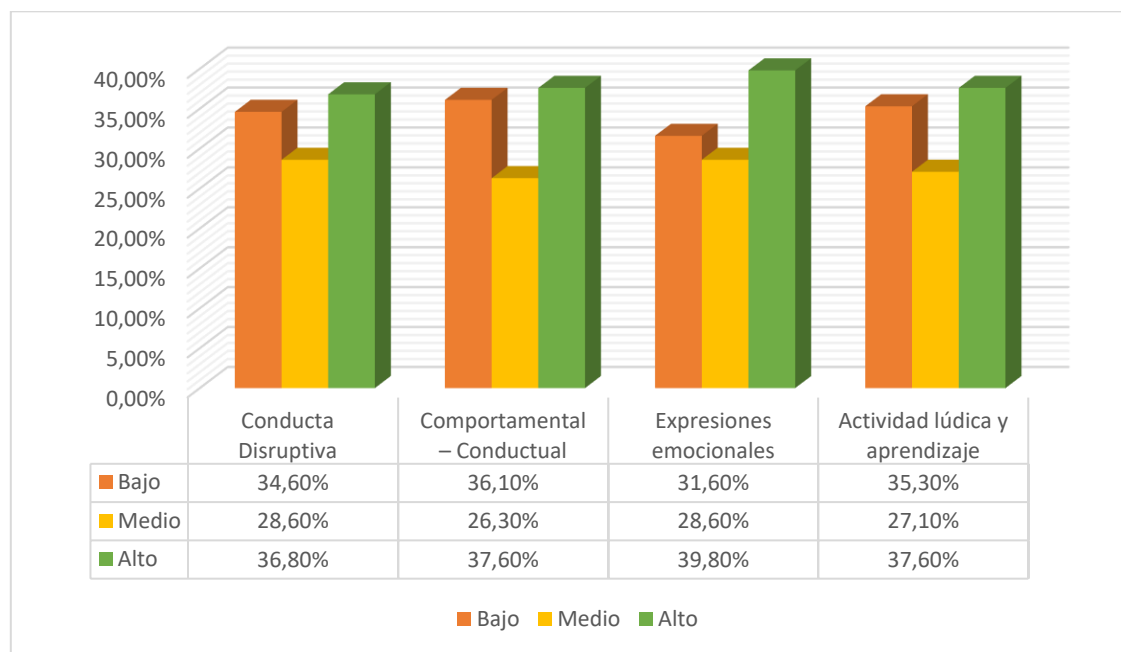


Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos mediante la aplicación de la Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) a los docentes participantes.

La inteligencia emocional de los profesores presenta una posible tendencia a una puntuación sesgada hacia un valor muy alto (36,10%). Esto indica que existe un número considerable de encuestados que poseen habilidades emocionales adecuadas, y esto se repite en las dimensiones específicas. Por ejemplo, en este caso, es comprensible que, en la intrapersonal, uso de las emociones/automotivación y en la regulación emocional sean los más altos, 37,60%, lo que significa que los encuestados tienden a reconocer y dominar sus estados emocionales. También, en la percepción interpersonal el alto es de 36,80%, lo que señala que los encuestados tienden a poseer una sensiblemente emocionalmente alta en relación a los otros. Por lo demás, los porcentajes en los rangos bajos y medios se configuran de forma más cercana sus relaciones que en los altos, y esto se manifiesta especialmente en la dimensión interpersonal. Esto sugiere que un número considerable de profesores emocionales se encuentra en una etapa de desarrollo, que conllevan una urgente necesidad de formación que fortalezca estas competencias para una mejor práctica docente y de la gestión de aula.

Figura 2.

Niveles de Conducta Disruptiva y sus Dimensiones en Niños de Educación Inicial



Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos mediante la aplicación de la *Escala Comportamental para Nivel Inicial – Cuestionario para Docentes*.



Las aulas de educación inicial pueden registrar hasta un 36.80% de conductas disruptivas. La dificultad se registra con más frecuencia en la dimensión de las expresiones emocionales, mayor dificultad, con un 39.80%. Esto indica que, de la lista de conductas disruptivas, las expresiones emocionales, son las más frecuentes. Incluso en la esfera conductual de la actividad lúdica y en el aprendizaje se evidencian conductas con porcentajes altos 37.60%. Esto, demuestra que existen problemas en el control de la conducta en el marco de la normatividad y en la conducta de ser parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun cuando en el nivel bajo se registran más actos que son omisivos, en el bajo descrito más se encuentran en los niveles 36.10% disruptivos, y en el medio se registran menos participaciones. Esto provoca que la conducta se clasifique en dos ramas, la de los comportamientos que son adecuados y la de los comportamientos que son disfuncionales. Estos comportamientos evidencian la falta de intervenciones en el ámbito socioemocional y pedagógico, que pueden fomentar la autorregulación de los niños, así como generar un clima de aprendizaje más ordenado y armónico.

Tabla 1.

Correlación entre la Inteligencia Emocional Docente y la Conducta Disruptiva en Educación Inicial

Correlación de Variables		Conducta Disruptiva
Inteligencia	Correlación de Pearson	-,748**
Emocional	Sig. (bilateral)	0,000

Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación. Coeficiente de correlación de Pearson; $p < 0,01$ (bilateral).

El análisis inicial del análisis correlacional del sector educativo muestra una correlación altamente negativa ($r = -0.748$; $p < 0.001$) relacionada con el comportamiento disruptivo de los niños y la inteligencia emocional de los docentes. Esto sugiere que cuanto mayor es la inteligencia emocional de un docente, menos probable es que ocurra un comportamiento disruptivo en su clase. La relación con $p = 0.01$ que evidencia la relación negativa habla de la regulación que la inteligencia emocional de un docente ejerce sobre el comportamiento disruptivo. Desde un análisis pedagógico, las evidencias muestran el mito de que el control emocional, la empatía y la autorregulación de un docente permiten que este organice el



espacio de trabajo del aula de tal manera que crea un espacio seguro donde se regula el comportamiento disruptivo de los niños y se mejora la convivencia escolar.

Tabla 2.

Correlación entre las Dimensiones de la Inteligencia Emocional Docente y las Conductas Disruptivas en Educación Inicial

Correlación de dimensión		Comportamental – Conductual	Expresiones emocionales	Actividad lúdica y aprendizaje
Percepción intrapersonal	Correlación de Pearson	-,721**	-,711**	-,725**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000
Percepción interpersonal	Correlación de Pearson	-,730**	-,725**	-,737**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000
Uso de las emociones / Auto-motivación	Correlación de Pearson	-,714**	-,712**	-,717**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000
Regulación emocional	Correlación de Pearson	-,736**	-,729**	-,741**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000

Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos mediante la aplicación de la Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) y la Escala Comportamental para Nivel Inicial – Cuestionario para Docentes. Se presentan los coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de ambas variables. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Resulta relevante mencionar los hallazgos del análisis correlacional por dimensión, que muestra la misma correlación, aunque de manera negativa, para cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional de los docentes y los comportamientos disruptivos de los niños, la cual se reporta como de alta significancia estadística ($p < 0.001$). En la dimensión de percepción intrapersonal, la conducta comportamental presenta las mayores



correlaciones con: ($r = -0.721$), con las expresiones emocionales ($r = -0.711$) y con la actividad de jugar y aprender ($r = -0.725$). Por lo anterior, se sostiene que un docente que cuenta con autoconciencia emocional constata que menos comportamientos inapropiados ocurren y a la vez, la percepción intrapersonal presenta asociaciones negativas de gran magnitud (r entre -0.725 y -0.737). Esto evidencia que un docente que posee la habilidad de regular las emociones de los demás, demuestra que la conducta de los niños es más apropiada. La motivación y sus correlaciones con valores negativos (r entre -0.712 y -0.717), es decir, los órdenes de motivación emocional más bajos para los docentes, y los más, etc. Desde la perspectiva de la regulación emocional, es la dimensión que más frecuentemente articula con el comportamiento disruptivo, alcanzando las correlaciones más altas (r entre -0.729 y -0.741), por lo que se considera que es la más poderosa para su reducción. Estos son los hallazgos que justifican la afirmación de que fortalecer las competencias emocionales de los docentes tiene un impacto importante en el comportamiento disruptivo de los niños y también en su participación activa en las actividades del aula.

4. DISCUSIÓN

La investigación también muestra cierto consenso en el estudio de la inteligencia emocional de los docentes. Así, con 36,10% de los docentes con competencias emocionales, se pone de manifiesto en los docentes la categoría alta, donde se da explicación a la reiteración de cada uno de los números en las dimensiones específicas que son la intrapersonal, el uso de las emociones/automotivación, y la regulación emocional, donde el 37,60% se destaca en el nivel alto. Así, se pone de manifiesto el reconocimiento de las emociones en sí, la automotivación, la adecuada regulación de los estados emocionales y en el nivel alto de la empatía, la notable sensibilidad a la emocionalidad de los demás, se reporta 36,80%. Sin embargo, la cercanía que existe entre los niveles bajo y medio, sobre todo en la dimensión de la interpersonal, sugiere que hay un número considerable de docentes con competencias emocionales que están en desarrollo, lo que implica que son más los docentes que a pesar de tener desarrolladas competencias emocionales, son muy cerrados al puntaje de la competencia, es decir, hay muchos docentes que están en el contacto limitado.

Por esto de acuerdo con Mora et al. (2022), en relación con el género dicen que, entre los docentes de Educación Infantil y Primaria, los niveles de inteligencia emocional y los niveles



de atención emocional, así como la claridad emocional y la reparación emocional, son estables, y no hay diferencias significativas según el sexo ($p > .05$). También señalan que después de la implementación de un programa de formación en inteligencia emocional, se observan niveles más altos de reparación emocional en mujeres ($\chi^2 = 8,06$; $p = .02$), lo que respalda el impacto positivo de la formación en los aspectos de regulación emocional. En esta línea, Acosta y Huacanes (2026) señalan que entre los docentes de educación inicial existe un alto nivel de conciencia y autorregulación emocional (por ejemplo, el 87.5% siente la emoción y el 79.2% evalúa el estado emocional antes de la actividad), pero encontraron limitaciones de tipo institucional que, ante la ausencia de apoyo por parte de la dirección (54.2%) y una carga de trabajo excesiva (66.7%), pueden, durante un tiempo prolongado, obstaculizar la implementación de estas competencias en la práctica cotidiana.

La conducta disruptiva es muy común en la educación inicial. En este nivel, la conducta infantil se eleva a los altos niveles (36,80%) y se muestra desplazamiento en el rango alto. La expresión de la emoción en el rango alto, en particular la expresión emocional inadecuada, que se considera la causa principal de la interrupción, se encuentra en 39,80%. En el rango alto de 37,60% en la dimensión conductual-comportamental y en la actividad lúdica y de aprendizaje, se evidencia la falta de autocontrol, la judicialidad en el cumplimiento de las normas y la pasividad en la participación en las actividades de intervención pedagógicas.

Un nivel tan bajo también traduce un rango de comportamiento de un 36.10%. La disminución en el promedio se vuelve más polarizada en la mediana, la cual se traduce en una distribución de comportamientos tan disruptivos como adaptativos. Estos hallazgos se articulan con lo reportado por Zambrano et al. (2021), describe que, en la educación inicial, existen comportamientos que la mayor parte de las veces se encuentran en la población infantil de 4 años, evidenciando comportamientos de llanto irritabilidad, etc. dificultad para esperar el turno (41%) y comportamiento de repetición (41%). También, dos Santos et al. (2016), centró su estudio en la conducta de la educación preescolar, donde se registró un comportamiento del 23,5% el cual es el más alto registro de problemas de conducta de tipo externo (25.2%) e interno (9.7%). Esto evidencia que los problemas de conducta se explicitan desde la primera infancia, y que se vuelve una exigencia la implementación de medidas de apoyo preventivos y psicoeducativos.



Con respecto a la metodología, la definición en la relación correlacional negativa y empíricamente y estadísticamente significativa es con relación a la inteligencia emocional de los docentes y su conducta disfuncional en las aulas a nivel preescolar ($r = -0.748$; $p < 0.001$). Este coeficiente estima que, a mayor inteligencia emocional del docente, menor será la conducta disfuncional del aula. La significancia en ambos lados sostiene que la relación observada empírica es una relación y no una casualidad. Desde la pedagogía, esto implica que la regulación emocional, la auto iniciativa y, sobre todo, la empatía, se traducen en la práctica docente en mayor control, mejor dominio de los retos y mayor capacidad para generar ambientes emocionalmente seguros. Esto, a su vez, se traduce en un mejor comportamiento de los niños. Según Acosta y Huacanés (2026), en su investigación muestran que más de 87% de los docentes menciona que emplea alguna estrategia de autorregulación (relajación 91.7% y pausas reflexivas 91.7%). Esto es evidenciado por el hecho de que el autocontrol emocional de los docentes en clases no reactivas incide en que los niños se comporten de una manera más ordenada.

5. CONCLUSIÓN

La investigación muestra que, para el nivel inicial, la Inteligencia Emocional de los docentes es un elemento clave de la dinámica de la educación inicial, ya que impacta la calidad de los niveles de interacción pedagógica y la creación de espacios seguros desde la perspectiva emocional. Es cierto que los datos reflejan una ligera sobreabundancia en los niveles superiores de Inteligencia Emocional, sin embargo, hay un número significativo de docentes en niveles de competencia que se encuentran en la senda de la consolidación, sobre todo, en la percepción interpersonal. Esto muestra que se tiene una demanda en el sentido opuesto de los programas de formación socioemocional de los docentes, para que se trabajen las competencias de autoconocimiento, de empatía y de regulación emocional, que son fundamentales para el ejercicio de la práctica pedagógica.

En el aula, el comportamiento disruptivo se manifiesta de diversas formas. En la investigación sobre comportamientos disruptivos en la educación infantil, se han documentado distintas variantes de comportamientos de los niños en el aula, particularmente la dificultad de dominar y regular la conducta y la expresión de determinadas emociones. De este modo, las dificultades en la regulación y la expresión de determinadas emociones son,



sin lugar a dudas, las más disfuncionales en la primera infancia y afectan a la cohesión de la comunidad escolar, así como el desarrollo de las actividades ligadas al aprendizaje. Así, se pone de manifiesto la urgencia de abordar este fenómeno desde la concepción y la implementación de estrategias de tipo preventivo que integren la disciplina positiva, la gestión del tiempo y el aprendizaje emocional.

Este estudio encontró por primera vez una relación negativa fuerte y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional de los docentes y la conducta disruptiva de los niños, lo que significa que, por ejemplo, a menor inteligencia emocional de los docentes, de mayor, y de forma más habitual, se presentan los comportamientos disruptivos de los niños en las aulas. Desde la pedagogía, más empatía, más automotivación y mejor regulación emocional facilitan a los docentes una respuesta más equilibrada y menos reactiva a los conflictos y, además, más colaborativa en la construcción de climas escolares positivos.

La regulación emocional de los docentes ante las conductas disruptivas se descompone por cada una de las competencias emocionales. Ahí se argumenta que un alto nivel de regulación emocional conlleva un bajo nivel de tales conductas. Esta conclusión requiere de una reevaluación del enfoque de enseñanza de la emocionalidad en los planes de formación inicial y continua de los docentes. En cuanto a los postgrados, es pertinente que se incluya en las mallas formativas la atención psicosocial de los docentes y la promoción del trabajo colaborativo. Existe la necesidad de construir políticas educativas que incidan en la emocionalidad de los docentes, para una mejor gestión del aula y el desarrollo integral de la niñez. También, para construir espacios educativos integradores y humanizados que prioricen el bienestar de la educación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, K., & Huacanes, P. (2026). Gestión de la inteligencia emocional de los docentes y práctica pedagógica en educación inicial. *Revista 593 Digital Publisher CEIT*, 11(1), 788–794. <https://doi.org/10.33386/593dp.2026.1.3831>
- Astudillo, M., Sumba, M., Balarezo, N., Flores, B., & Gualpa, J. (2024). Conductas disruptivas en educación inicial: Percepciones y prácticas docentes analizadas desde la disciplina positiva. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 7(14), 160–174. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i14.0011>



- Borbor, E., Soriano, I., Mero, K., Borbor, D., & Guale, V. (2024). Las conductas disruptivas de un estudiante del nivel inicial 2 desde un enfoque psicopedagógico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709559>
- Calle, L., Sánchez, E., Orellana, J., & Guamán, E. (2025). Estrategias pedagógicas para reducir conductas disruptivas en los estudiantes de inicial 2. *Polo del Conocimiento*, 10(11), 810–820. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i11.10673>
- Crespo, A. (2026). Estrategias de educación emocional para la mitigación de conductas disruptivas en educación inicial II. *Revista Científica Morlacos*, 1(1), 12–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18506440>
- Delgado, M., Delgado, W., Saltos, H., & Bazurto, C. (2024). El papel del educador en la identificación y manejo de conductas disruptivas en el aula de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 9(12), 932–951. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i12.8522>
- Elbertson, N., Jennings, P., & Brackett, M. (2025). The role of educators in school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100134>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94–100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Guano, E., Hernández, P., & Campi, I. (2025). Conducta disruptiva y su impacto en el aprendizaje de niños de educación inicial II de la Unidad Educativa Juan E. Verdesoto, ciudad Babahoyo, provincia Los Ríos. *Journal of Science and Research*, 10(IV CISE). <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3758>
- Hoseini, A., Paizad, A., & Ahmari, H. (2025). Managing unexpected classroom challenges: The role of teacher-student interaction in promoting engagement and learning. *Medical Education Bulletin*, 6(2), 1163–1175. <https://doi.org/10.22034/meb.2025.564852.1127>
- Lapo, P., & Cueva, A. (2025). Formación docente sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de educación inicial. *Revista Científica Dejando Huellas*, 1(1), 85–111. <https://doi.org/10.65100/recidh/21>



- Mora, N., Otero, V., Santander, S., & Gaeta, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 61(1), 53–77. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234>
- Moreyra, M., & Olivas, L. (2023). Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS-S): Propiedades psicométricas y datos normativos en población adulta peruana. *Revista de Investigación en Psicología*, 26(2), 105–128. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v26i2.24376>
- Muchiut, A., Vaccaro, P., Zapata, R., & Pietto, M. (2019). Escala comportamental para nivel escolar inicial: Construcción, validación y baremación de un cuestionario para docentes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 11(1), 9–27. <https://doi.org/10.5579/rnl.2019.0473>
- Pacheco, E., & Hernández, L. (2024). Impacto de la inteligencia emocional en conductas disruptivas de estudiantes de primaria. *Revista Boletín Redipe*, 13(11). <https://doi.org/10.36260/5f2mwn86>
- Rodríguez, A. (2025). Competencias emocionales del docente de educación inicial y su impacto en la convivencia escolar en el aula. *Innovarium International Journal*, 3(1), 1–12. <https://revinde.org/index.php/innovarium/article/view/32>
- Santibáñez, C., Alcívar, J., Montoya, M., & Cortez, C. (2025). El rol docente en la gestión de conductas disruptivas en alumnos con trastornos en la conducta en el nivel elemental. *Revista Social Fronteriza*, 5(2). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)693](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)693)
- Santillán, L., & Samada, Y. (2023). Programa de capacitación a docentes para actuación ante conductas disruptivas en niños de educación inicial. *Revista San Gregorio*, 1(53), 51–69. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i53.2431>
- Santos, L., Queirós, F., Barreto, M., & Santos, D. (2016). Prevalence of behavior problems and associated factors in preschool children from the city of Salvador, state of Bahia, Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 38(1), 46–52. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2014-1596>
- Vasiou, A., Mouratidis, A., Michou, A., Touloupis, T., & Psychountaki, M. (2025). Teachers' emotion regulation and anger profiles as predictors of classroom



management practices. *European Journal of Education*, 60(3).
<https://doi.org/10.1111/ejed.70074>

Wong, C., & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)

Zambrano, W., Uribe, A., & Tomalá, M. (2021). Conductas disruptivas en niños y niñas de educación inicial. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 9(2), 20–32. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.422>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Walter Manuel Barsallo Zambrano (WMBZ), Melba Paola Jiménez Alvarado (MPJA), Deyaneyra Ninoska Suárez Molina (DNSM), Teresa Karina Córdova Tamayo (TKCT), Wladimir Rodolfo Serrano Garcés (WRSG).

1. Conceptualización: (WMBZ)
2. Curación de datos: (MPJA)
3. Análisis formal: (MPJA)
4. Adquisición de fondos: (DNSM)
5. Investigación: (TKCT)
6. Metodología: (WRSG)
7. Administración del proyecto: (DNSM)
8. Recursos: (NNAA)
9. Software: (DNSM)
10. Supervisión: (TKCT)
11. Validación: (WRSG)
12. Visualización: (DNSM)
13. Redacción – Borrador original: (WMBZ)
14. Redacción – Revisión y edición: (WRSG)

