

Conducta disruptiva en el rendimiento académico de los estudiantes de nivelación en la Uleam Chone

Disruptive behavior in the academic performance of leveling students at Uleam Chone

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR

Sixney Yampier Zambrano Soledispa

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone. Ecuador

Email institucional: SIXNEY.Y.ZAMBRANO@PG.ULEAM.EDU.EC

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9873-7639>

Nombre y apellidos del tutor

Jaritza Muñoz Salgado

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone. Ecuador

Email institucional: RITA.MUNOZ@ULEAM.EDU.EC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9556-1414>

RESUMEN

Comprender el impacto de las conductas disruptivas en el rendimiento académico es esencial para fortalecer la intervención pedagógica y permitir que la ULEAM Chone implemente estrategias institucionales que favorezcan la convivencia y el aprendizaje en el nivel de nivelación. La presente investigación tuvo como objetivo analizar las principales causas que provocan conductas disruptivas, con el fin de proponer alternativas que mejoren el rendimiento de los estudiantes. Bajo un enfoque cuantitativo, se empleó el método analítico-descriptivo para facilitar una comprensión detallada del fenómeno estudiado. La población objeto de estudio estuvo conformada por 155 estudiantes, que representan el 30% del total de estudiantes de nivelación del periodo lectivo 2025(1). La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido al contexto de inseguridad que prevalece en la actualidad. Como resultado relevante, se identificó que las principales causas de conducta disruptiva están relacionadas con la falta de motivación, el ambiente familiar conflictivo y la ausencia de normas claras en el aula. Se concluye que una intervención educativa oportuna, basada en estrategias institucionales orientadas al acompañamiento psicológico, la formación docente en gestión del aula y la promoción de la cultura de paz, puede contribuir significativamente a reducir la incidencia de conductas disruptivas y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el proceso de nivelación.

Palabras clave: gestión, conducta, disruptiva, aprendizaje, nivelación

ABSTRACT

Understanding the impact of disruptive behaviors on academic performance is essential to strengthening pedagogical interventions and enabling ULEAM Chone to implement institutional strategies that promote coexistence and learning at the secondary school level. This research aimed to analyze the main causes of disruptive behaviors in order to propose alternatives that improve students' performance. Using a quantitative approach, the analytical-descriptive method was used to facilitate a detailed understanding of the phenomenon studied. The study population consisted of 155 students, representing 30% of the total number of secondary school students for the 2025 school year (1). The sample was selected using non-probability convenience sampling due to the current context of insecurity. As a relevant result, it was identified that the main causes of disruptive behavior are related to a lack of motivation, a conflictive family environment, and the absence of clear classroom rules. It is concluded that timely educational intervention, based on institutional strategies aimed

at psychological support, teacher training in classroom management, and the promotion of a culture of peace, can significantly contribute to reducing the incidence of disruptive behavior and improving students' academic performance in the leveling process.

Keywords: management, behavior, disruptive, learning, leveling

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones educativas en Ecuador enfrentan el desafío de desarrollar estrategias integrales que no solo fortalezcan el aprendizaje académico, sino que también atiendan las conductas disruptivas que afectan el proceso formativo de los estudiantes. Estas conductas, en muchos casos, son consecuencia de factores externos como la inestabilidad emocional, problemas psicológicos, situaciones económicas adversas y entornos sociales complejos.

Todos estos elementos inciden directamente en el bienestar y desempeño académico del joven. En este contexto, las instituciones educativas ecuatorianas desempeñan un rol fundamental al implementar enfoques pedagógicos y metodológicos orientados a la prevención y manejo adecuado de dichas conductas, con el fin de promover un ambiente escolar saludable y mejorar los niveles de rendimiento académico, especialmente en etapas clave como la nivelación universitaria.

La política educativa ecuatoriana incluye iniciativas específicas para el bienestar estudiantil y la prevención de conductas disruptivas en todos los niveles. A nivel de educación básica y bachillerato principalmente, donde el Ministerio de Educación implementó el Plan Nacional “Cuidamos de ti”, orientado a reducir la deserción escolar abordando causas subyacentes a través de cinco ejes (entre ellos, el bienestar emocional y la reintegración educativa). (MINEDUC, 2024)

Estas medidas vigentes revelan un enfoque pedagógico y psicosocial centrado en ambientes escolares inclusivos y protectores. En el ámbito universitario, la Secretaría de Educación Superior promueve acciones análogas: ha reactivado la *Red de Universidades Promotoras de Salud y Bienestar* y avanza en reformas a la Ley

Orgánica de Educación Superior (LOES) para instituir unidades de bienestar estudiantil en las universidades. (LOES, 2018)

Por todo lo antes planteado considero que las políticas educativas en Ecuador se han proyectado con la intención de reducir las conductas disruptivas a través del fortalecimiento del bienestar emocional y social de los estudiantes. Programas como “Cuidamos de ti”, la actuación de los DECE y las reformas impulsadas por la SENESCYT muestran un enfoque preventivo y de acompañamiento integral. No obstante, su efectividad aún depende de una implementación más equitativa y del fortalecimiento de los recursos humanos y técnicos en las instituciones educativas, especialmente en zonas vulnerables.

Un estudio desarrollado en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2023) por Haro-Lara et al,(2023) reveló que, pese al conocimiento de las normas de convivencia, los estudiantes de bachillerato incurren con frecuencia en conductas como interrumpir al docente, el uso indebido del celular o el irrespeto entre pares, generando un ambiente desfavorable para el aprendizaje. Este hallazgo coincide con investigaciones realizadas en Babahoyo, donde se observó que en la educación inicial las conductas disruptivas inciden directamente en el desarrollo cognitivo y emocional del niño, afectando su capacidad de atención y su integración grupal. (Guano, 2023)

Bajo estos criterios se entiende que, el rendimiento académico de los estudiantes de nivelación en Ecuador se ve influenciado por diversos factores, entre los que destacan el acceso desigual a recursos educativos, las brechas en competencias fundamentales como matemáticas y lenguaje, y la falta de motivación o preparación emocional para enfrentar los desafíos de la educación superior. Según estudios, los estudiantes que no cuentan con un apoyo adecuado en su transición hacia la universidad tienen mayores dificultades para adaptarse a los exigentes programas académicos (Verdugo-Guamán et al., 2023).

Es importante destacar que, la implementación de programas de refuerzo y tutorías, el uso de tecnología educativa y el fortalecimiento de competencias socioemocionales son fundamentales para superar estas barreras y mejorar el desempeño académico de los estudiantes Bernabé et al., (2022). De esta manera, el fortalecimiento de los programas de nivelación debe ser una prioridad para garantizar el éxito académico y la equidad en el acceso a la educación superior del país.

En Ecuador, la nivelación universitaria es un proceso clave dentro del sistema de educación superior, orientado a preparar a los estudiantes para enfrentar con éxito las exigencias académicas de una carrera profesional. Esta etapa, regulada por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), busca disminuir la deserción temprana, promover la equidad educativa y nivelar las brechas de conocimientos entre los aspirantes, especialmente aquellos provenientes de contextos rurales, marginales o con baja calidad educativa en el bachillerato (SENESCYT, 2022).

Sin embargo, diversos estudios y diagnósticos institucionales evidencian que los estudiantes de nivelación a menudo presentan dificultades relacionadas con la falta de hábitos de estudio, baja motivación académica, escasas habilidades socioemocionales y limitada capacidad de autorregulación, factores que impactan directamente en su rendimiento académico y permanencia. (Verdugo-Guamán et al., 2023)

Otro factor que debo mencionar es, la presión del cambio de entorno —del colegio a la universidad— se suma a la inexperiencia en métodos de estudio autónomo y la necesidad de adaptarse a un modelo educativo más exigente. Además, según datos de universidades públicas del país, muchos de estos estudiantes provienen de familias con limitados recursos económicos, lo que puede derivar en estrés, inseguridad alimentaria o necesidad de trabajar, elementos que reducen el tiempo y la disposición para el aprendizaje (Bravo & Muñoz, 2025). Estos factores personales y contextuales pueden también fomentar conductas disruptivas o desinterés por el proceso formativo. Por ello, se vuelve fundamental que las instituciones de educación superior fortalezcan los programas de acompañamiento psicoeducativo, estrategias didácticas inclusivas y mecanismos de seguimiento académico desde el ingreso, con el fin de garantizar una transición efectiva y equitativa hacia la educación universitaria formal. (Rodríguez & Guzmán, 2019)

En el contexto universitario de la ULEAM extensión Chone, las conductas disruptivas representan un desafío creciente en el proceso de adaptación de los estudiantes de nivelación. Este periodo académico, diseñado para reforzar competencias básicas antes del ingreso formal a las carreras, se ve frecuentemente afectado por comportamientos como el uso inadecuado del celular en clase, la falta de respeto a la

autoridad docente, la inasistencia recurrente, y la poca disposición al trabajo colaborativo. Estas conductas no solo interrumpen el desarrollo normal de las actividades educativas, sino que generan un ambiente poco propicio para la concentración, la motivación y la participación activa, elementos clave para un buen rendimiento académico.

En presente estudio persigue como objetivo analizar las principales causas que provocan conducta disruptiva para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de nivelación en la Uleam Chone. Se pretende además desarrollar un diagnóstico que evidencie los factores determinantes por lo que los estudiantes de nivelación adoptan conducta disruptiva. Desarrollar estrategias metodológicas enfocadas a mejorar la conducta disruptiva en el logro del rendimiento académico en los estudiantes de nivelación.

Fundamentos teóricos que sustentan el estudio

Conducta disruptiva

Saco-Lorenzo et al, (2022) en su estudio relacionado a conducta disruptiva específica que los múltiples cambios sociales, económicos, tecnológicos, ambientales y culturales han generado en los estudiantes comportamientos que no responden ni a las políticas institucionales ni al desarrollo del aprendizaje. Se debe mencionar que factores como la intolerancia, la inseguridad y patrones de comportamientos familiares propician la aparición de conflictividad en el aula, definiéndola estos autores como: “comportamientos que interfieren o perturban el desarrollo normal de un entorno, ya sea en el aula, el hogar o la comunidad”.

Otros planteamientos generados por Francesc, (2024) en su plataforma web alega que las conductas disruptivas son comportamientos que interrumpen el entorno, ya sea en el hogar, la escuela o la comunidad. Estas conductas pueden manifestarse de diversas maneras y generalmente incluyen la desobediencia, la agresión, y la incapacidad de seguir normas y reglas que rigen en una institución educativa actual.

Sin embargo, otros criterios generados por Jurado y Justiniano,(2015) definen la conducta disruptiva desde el enfoque enseñanza aprendizaje donde dicen que son “aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo”, aunque más adelante en su estudio manifiestan

que “pueden identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas”. (p.27)

Ahora, otros razonamientos fundamentados por autores ecuatorianos alegan que esta conducta obstaculiza la labor pedagógica y el desarrollo curricular de las instituciones educativas del país y expresan que:

“las conductas disruptivas se manifiestan cuando los comportamientos de los alumnos no concuerdan con los valores, motivaciones y objetivos establecidos, transformando el aula en un entorno donde las acciones disruptivas demandan más atención de los docentes, afectando el rendimiento escolar, la planificación académica y los niveles de desempeño de aprendizaje”. (León et al., 2024, p.84)

Es conocido en el ámbito educativo que, los niños y jóvenes tienen un acceso cada vez más rápido a diversos medios que influyen significativamente en su comportamiento. Esta exposición temprana, sumada a posibles problemáticas familiares como el maltrato o la violencia en el hogar, puede reflejarse en conductas perturbadoras o agresivas dentro del aula. Estas revelaciones alteran la convivencia escolar, desafían la autoridad docente y generan un ambiente poco propicio para el aprendizaje, afectando tanto el rendimiento individual como la dinámica del grupo. (Santillán & Samada, 2023)

Rendimiento académico

Es importante reconocer que, la efectividad académica se presenta como un constructo básico en lo que se denomina proceso educativo, que alude a un nivel de logro alcanzado por los estudiantes en función de los objetivos de aprendizaje propuestos (Grasso, 2024). En los últimos años, el rendimiento académico se ha definido como el resultado de un proceso complejo donde entran en juego variables cognitivas, emocionales, sociales y de contexto que se dejan ver a través de evaluaciones y desempeños académicos de acuerdo a lo que alegan (Rubiano & Martínez, 2024,p.5253).

En la concepción contemporánea, el rendimiento académico es el resultado de las capacidades intelectuales del estudiante, pero también de otros factores como la motivación, la autorregulación y las estrategias de aprendizaje según explica Vizcaíno, et al,(2024). Estudios recientes Talamantes-Castorena et al,(2026) muestran que

existe una significativa correlación entre la motivación (intrínseca y extrínseca) y el rendimiento académico, siendo la motivación un factor clave para lograr el éxito educativo de acuerdo a indagaciones generadas por (Cortez & Alchundia, 2024).

De igual manera, investigaciones recientes en el ámbito latinoamericano evidencian que el rendimiento académico está mediado por diversos factores (al respecto se mencionan: el entorno familiar, el clima escolar, las condiciones socioeconómicas y la calidad de la enseñanza), los cuales constituyen un sistema interdependiente que puede ser favorable o puede limitar el desempeño académico. (Tene-Tenempaguay, et al., 2024)

Álabos-Aguilera et al.(2024) bajo el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por el uso de tecnologías digitales, también se han constatado factores que pueden estar incidiendo negativamente en el rendimiento académico (como el uso de tecnologías para distraerse o la forma que se da a los dispositivos) y ello, aun cuando las TIC puedan llegar a aportar muchos beneficios en el aprendizaje, pues su uso sin control puede hacer mermar la concentración, así como los resultados académicos.

Estudiantes de nivelación

El grupo de estudiantes de nivelación está relacionado con procesos de transición entre la educación secundaria y la educación superior, donde se anhelan las competencias fundamentales a fin de asegurar tanto la permanencia de los estudiantes como el éxito académico de los mismos. Por su parte, la (UNESCO, 2023) sostiene que los programas de nivelación constituyen estrategias educativas con el objetivo de cerrar las brechas educativas a través de la equidad en el acceso a la educación superior, particularmente en condiciones de pluralidad académica y social.

Desde la concepción pedagógica en la que se enmarcan, los alumnos de nivelación son aquellos que necesitan de un proceso formativo de apoyo previo a la entrada o durante el arranque de la educación superior. Estos alumnos de nivelación muestran diferencias en los niveles de adquisición de conocimientos académicos, por lo que se hace necesario contar con programas de formación de apoyo que desarrollen habilidades cognitivas, el pensamiento crítico, o competencias transversales (OECD, 2023).

Los estudiantes de nivelación en América Latina son un grupo heterogéneo que presenta características asociadas a contextos socioeconómicos, educativos y culturales, donde las investigaciones recientes afirman que estos estudiantes suelen mostrar debilidades en todas aquellas áreas que conforman las básicas, tales como matemáticas, lectura crítica, escritura académica; y en consecuencia repercute en su desempeño como estudiantes universitarios (Tene-Tenempaguay et al., 2024). Además, autores actuales sostienen que no solo los estudiantes de nivelación requieren apoyo en el aprendizaje, sino que requieren apoyo en las dimensiones socioemocionales. En este sentido, el proceso de nivelación permite poner en marcha un proceso de nivelación no solo del conocimiento, sino que también permitirá acompañar el proceso de motivación, de autoestima, y de autorregulación del aprendizaje (Grasso Imig, 2024).

El análisis conjunto de la conducta disruptiva y el rendimiento académico en estudiantes de nivelación implica una lectura crítica, que va más allá de la lectura simplista del comportamiento del estudiante como un problema tan solo disciplinario. Desde esta perspectiva, la conducta disruptiva debe considerarse una forma de expresión que cataliza varias fuerzas de situaciones estructurales, pedagógicas y socioemocionales a través del aprendizaje que se encuentran expuestas, específicamente en situaciones de paso educativo, como lo es la nivelación universitaria.

Bajo este punto de vista, la conducta disruptiva no solo afecta el clima del aula, sino que va de la mano con el impacto de los procesos cognitivos para aprender de forma significativa; condiciona igualmente el clima del aula, limitando la atención, la concentración y cualquier forma de participación activa del propio estudiante. Se manifiesta la influencia directa sobre el rendimiento académico, este entendido como un indicador de logros educativos en el que incide tanto lo interno (motivación, autorregulación de, habilidades previas) como lo externo (estrategias de enseñanza, ambiente institucional, contexto familiar).

Referirnos de los jóvenes que cursan la nivelación, esta relación se torna más compleja, dado que se trata de una población heterogénea que, además de estar expuesta a brechas en su formación anterior, convivirá con inseguridad académica y procesos de adaptación al medio universitario. Viendo esta situación, la conducta

disruptiva puede aparecer como un malestar, como la respuesta a la desmotivación o a la falta de acompañamiento pedagógico, no como un acto intencionado de indisciplina.

Ahora desde el punto de vista crítico se pretende que, los resultados del estudio permitan entrever que la persistencia de las actuaciones disruptivas no solo hace estallar la eficacia académica, también pone de manifiesto debilidades en los modelos de intervención institucional. De igual forma, se plantea la necesidad de revisar las fórmulas educativas como las tradicionales, constituyéndose en otro reclamo por optar por formas más inclusivas, preventivas y centradas en el estudiante.

METODOLOGÍA

La conducta disruptiva desde su contexto tiene múltiples enfoques que se manifiestan en los estudiantes en dependencia del estado psicológico. Debido a esto, en la presente indagación de orden cuantitativo se busca identificar y analizar la frecuencia, los factores asociados y el impacto de estas conductas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de proponer estrategias que favorezcan un entorno educativo más equilibrado y efectivo.

A través del método analítico-descriptivo, esta investigación busca identificar las principales manifestaciones de la conducta disruptiva en los estudiantes de nivelación, analizar sus causas y establecer su relación directa con el rendimiento académico. Este enfoque consentirá no solo describir el fenómeno desde una perspectiva objetiva, sino también interpretar los datos obtenidos para proponer acciones orientadas a mejorar la dinámica educativa y promover un clima de respeto y concentración en el aula.

La población estará compuesta por todos los estudiantes matriculados en los cursos de nivelación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone, durante el periodo académico vigente (2025). Para la presente se utilizará un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual facilitó seleccionar a los participantes en función de su accesibilidad, disponibilidad y disposición para participar. Exponemos que en el periodo 2025(1) han matriculado a nivelación un total de 513 estudiantes en este caso en particular se seleccionaron 155 estudiantes que representan el 30%. Este tipo de muestreo es adecuado cuando se busca obtener información de manera

práctica en contextos educativos específicos, como aulas o grupos organizados por paralelo.

La encuesta a aplicar estará estructurada por 12 preguntas abiertas que sumaran 24 por medir percepción (12) y las mismas para medir las expectativas (12) en torno a diversos factores que podrían influir en la aparición de conductas disruptivas, tales como la intolerancia, la inseguridad personal y los patrones de comportamiento familiares (Anexo 1). Además, se considerará el perfil general del estudiante, lo que permitirá una comprensión más integral del fenómeno. El instrumento utilizará una escala tipo Likert para valorar las percepciones y frecuencias asociadas a cada dimensión planteada. Los datos recolectados serán procesados mediante el software estadístico SPSS versión 25, con el objetivo de analizar la fiabilidad del instrumento y facilitar una interpretación cuantitativa rigurosa de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

En la encuesta aplicada es importante esclarecer que se concibió en dos momentos (Escala 1) para verificar la Percepción Actual (1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo), de la misma medida en el segundo momento se midió la Escala 2 las Expectativas donde 1=Muy baja expectativa, 2= Baja expectativa, 3=Expectativa media, 4= Alta expectativa y 5= Muy alta expectativa.

A continuación, se expondrá un estudio de la estadística de fiabilidad agrupando las preguntas a nivel de percepción que agrupa a 12 preguntas y estas mismas 12 preguntas que corresponde a las expectativas que tienen los estudiantes acerca de la conducta disruptiva en el rendimiento académico de los estudiantes de nivelación en la Uleam Chone, cuyos resultados se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Estudio de fiabilidad

Fiabilidad de la Percepción	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
	,800	,822	12

Fiabilidad de la Expectativa	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
	,808	,817	12
Fiabilidad total	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
	,818	,829	24

Para garantizar la consistencia interna del instrumento aplicado, se realizó un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente (Freyle, Menestre, Romero, & Meza, 2019). Los resultados revelan niveles adecuados de fiabilidad tanto en la dimensión de percepción como en la de expectativa. En la dimensión percepción, el Alfa de Cronbach obtenido fue de 0,800, mientras que en la dimensión expectativa se alcanzó un valor de 0,808. Ambos valores superan el umbral mínimo recomendado de 0,70, lo cual indica una buena consistencia interna entre los ítems que conforman cada dimensión.

Es importante indicar que, el análisis global del instrumento, que abarca las 24 preguntas de ambas dimensiones, arrojó un Alfa de Cronbach total de 0,818, lo que refuerza la confiabilidad del cuestionario en su conjunto. Estos resultados sugieren que los ítems utilizados para medir la percepción y expectativa sobre la conducta disruptiva y su relación con el rendimiento académico son internamente coherentes y adecuados para los fines del estudio. En términos metodológicos, este nivel de fiabilidad respalda la validez del instrumento aplicado, permitiendo interpretar los resultados con un margen aceptable de precisión estadística. Por tanto, se puede afirmar que las dimensiones evaluadas presentan una estructura sólida para analizar el fenómeno investigado dentro del contexto educativo de los estudiantes de nivelación en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone.

Dado estos resultados se concibió evaluar la correlación entre la percepción que tienen los estudiantes de nivelación frente a las expectativas con la finalidad de buscar causas y efectos de lo que acontece respecto a la conducta disruptiva y como esta puede afectar en el rendimiento académico de jóvenes que cursan en nivelación. A continuación, expondremos los resultados de la sección de intolerancia mostrándolo en la tabla 2.

Tabla 2. Intolerancia



SECCIÓN I: INTOLERANCIA	Percepción					Expectativas				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Item's										
Me altero fácilmente cuando algo no sale como espero en el aula.	0,6	2,6	0,6	94,8	1,3	46,5	35	14	4,5	0,6
Me irrita cuando el docente o un compañero me corrigen.	5,2	19,4	65,8	9,7	0	16,1	56	19	5,8	2,6
Suelo perder la paciencia cuando otros opinan diferente.	68,4	21,9	5,2	2,6	1,9	9	75	12	4,5	0
Me gustaría aprender a manejar mejor mis emociones en clase	0,6	3,2	5,8	51,6	38,7	54,2	25	97	9,7	1,9

Los resultados revelan una diferencia notable entre la percepción actual de los estudiantes sobre su propia conducta disruptiva (intolerancia) y las expectativas que tienen sobre su mejora o autocontrol en el aula. En el primer ítem: “Me altero fácilmente cuando algo no sale como espero en el aula”, un 94,8% de los estudiantes reconoce sentirse alterado (opción 4) en la sección de percepción, mientras que, en expectativas, las respuestas se concentran principalmente en las opciones 1 (46,5%) y 2 (35%), lo que indica que los estudiantes esperan reaccionar con mayor autocontrol, mostrando así una clara discrepancia entre cómo actúan actualmente y cómo desean actuar.

En el segundo ítem: “Me irrita cuando el docente o un compañero me corrigen”, el 65,8% eligió la opción 3 en percepción, lo cual refleja una posición intermedia, pero con tendencia hacia la irritación. Sin embargo, en la expectativa, un 56% se ubica en el nivel 2 y otro 16,1% en el nivel 1, lo cual evidencia un deseo de mejorar su actitud ante la crítica o corrección, apuntando hacia un comportamiento más tolerante y receptivo.

En el tercer ítem: “Suelo perder la paciencia cuando otros opinan diferente”, el 68,4% de los estudiantes se ubicó en el nivel 1 en percepción, reconociendo una reacción de intolerancia hacia opiniones diferentes. En contraste, en la expectativa, el 75% eligió el nivel 2, sugiriendo que, si bien identifican su actitud poco tolerante, existe la voluntad de reducir esa conducta, aunque no proyectan cambios drásticos a corto plazo.

Finalmente, en el ítem: “Me gustaría aprender a manejar mejor mis emociones en clase”, la percepción se concentra en los niveles 4 y 5 (51,6% y 38,7% respectivamente), indicando una alta conciencia del problema y un fuerte deseo de cambio. Esto se refuerza en la sección de expectativas, donde un 54,2% eligió la opción 1, lo que demuestra una actitud proactiva para mejorar el manejo emocional en el contexto académico.

En general, los estudiantes reconocen tener dificultades relacionadas con la intolerancia en el aula, pero también muestran una clara disposición hacia el cambio, manifestando expectativas altas respecto a la autorregulación emocional. Esta brecha entre percepción y expectativa representa una oportunidad valiosa para las instituciones educativas, ya que evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas, socioemocionales y de acompañamiento psicológico que favorezcan un ambiente de respeto y mejora del rendimiento académico.

Respecto a la interrogante de inseguridad personal cabe indicar que los resultados respondieron con coherencia puesto que se denota una correlación aceptable entre percepción y expectativa tal y como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Inseguridad personal

SECCIÓN II: INSEGURIDAD PERSONAL Item's	Percepción					Expectativas				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Me cuesta participar por miedo a equivocarme	0	5,2	34,2	54,2	6,5	27,7	45	21	5,8	0,6
Siento que no soy capaz de tener un buen rendimiento académico.	0	3,9	21,3	67,7	7,1	52,9	34	8,4	2,6	2,6
Me da ansiedad que me evalúen oralmente en clase	0	7,7	11	76,8	4,5	14,2	77	3,2	2,6	2,6
Espero ganar más confianza para expresarme con seguridad.	0	3,2	1,9	85,2	9,7	3,2	10	12	72	3,2

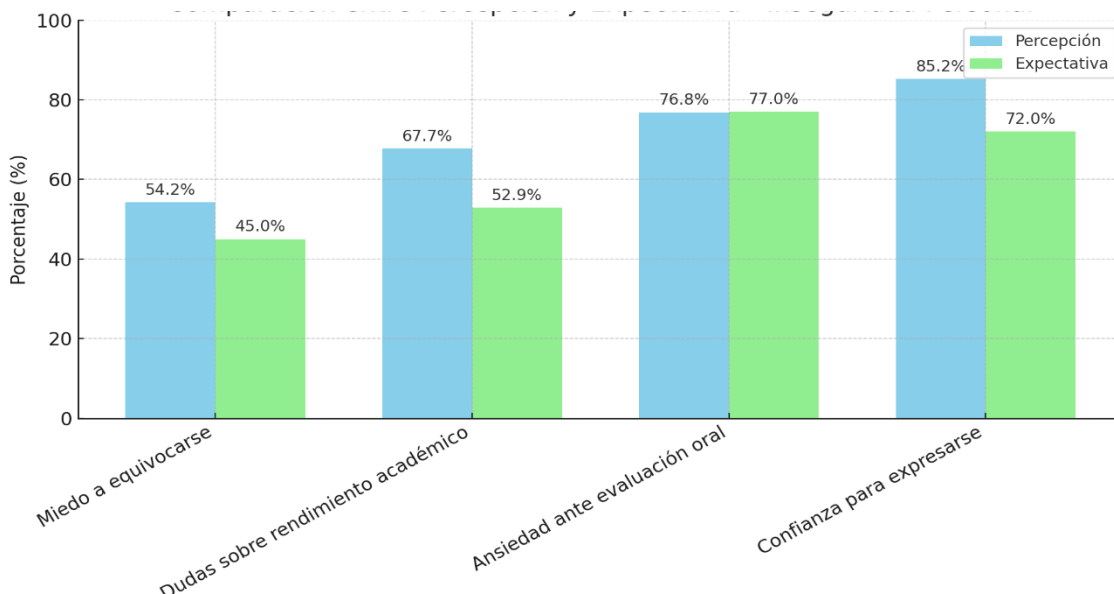
Los datos revelan una tendencia marcada en la percepción de inseguridad personal, especialmente en situaciones relacionadas con la participación activa en clase, el temor al error y la evaluación oral. Sin embargo, también se evidencia una actitud esperanzadora y disposición al cambio reflejada en las expectativas. En el ítem “*Me cuesta participar por miedo a equivocarme*”, el 54,2% de los estudiantes se posicionó en el nivel 4 y un 34,2% en el nivel 3, lo que demuestra que una gran parte de los encuestados reconoce tener miedo al error en su participación en clase. Sin embargo,

en cuanto a las expectativas, un 27,7% eligió el nivel 1 y un 45% el nivel 2, lo que indica que esperan mejorar en ese aspecto y superar esa inseguridad progresivamente.

En el ítem *“Siento que no soy capaz de tener un buen rendimiento académico”*, la percepción se concentra en los niveles 4 (67,7%) y 3 (21,3%), señalando que una mayoría significativa tiene dudas sobre su capacidad académica. No obstante, en la expectativa, más del 86% de los estudiantes se ubica entre los niveles 1 y 2, lo que refleja una expectativa positiva de superación y confianza futura. Respecto al ítem *“Me da ansiedad que me evalúen oralmente en clase”*, el 76,8% se encuentra en el nivel 4 en percepción, lo que evidencia altos niveles de ansiedad ante la exposición pública. En contraste, el 77% se posiciona en el nivel 2 en las expectativas, lo que muestra una voluntad importante de mejora, aunque todavía con cierta cautela.

Finalmente, en *“Espero ganar más confianza para expresarme con seguridad”*, un 85,2% de los estudiantes manifiesta en percepción estar en el nivel 4, mientras que, en expectativas, el 72% se ubica en el nivel 4, lo cual sugiere una coherencia entre lo que experimentan y lo que aspiran mejorar, especialmente en términos de autoconfianza. En el gráfico 2 se muestra un gráfico comparativo que muestra los niveles de percepción y expectativa relacionados con la inseguridad personal en los estudiantes de nivelación.

Gráfico 1. Comparación entre percepción y expectativa-inseguridad personal



El

gráfico comparativo entre la percepción y la expectativa en torno a la inseguridad personal de los estudiantes de nivelación en la ULEAM Chone revela tanto avances

como desafíos significativos. Se observa que los jóvenes son conscientes de sus limitaciones emocionales dentro del aula, especialmente en aspectos como el miedo a equivocarse, la ansiedad ante evaluaciones orales y la duda sobre su propio rendimiento académico. Estos factores tienen una incidencia directa en su rendimiento, ya que limitan su participación activa y generan barreras para el aprendizaje. No obstante, un punto fuerte es que los estudiantes manifiestan expectativas positivas respecto a superar estas dificultades, especialmente en lo relacionado con ganar confianza para expresarse con seguridad. La diferencia entre percepción y expectativa refleja una disposición favorable al cambio, lo cual representa una oportunidad para las instituciones educativas.

Esto sugiere la necesidad de implementar estrategias metodológicas y de acompañamiento emocional que contribuyan a reducir los niveles de inseguridad, fomentando un ambiente de aprendizaje más inclusivo, seguro y motivador para el desarrollo académico integral.

El último análisis es respecto a la sección III: Patrones familiares que revela una fuerte incidencia del entorno familiar en la conducta de los estudiantes de nivelación de la ULEAM Chone según se exponen en la tabla 4.

Tabla 4. Patrones familiares

SECCIÓN III: PATRONES FAMILIARES Item's	Percepción					Expectativas				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
En casa no hay normas claras que me orienten	0	5,2	11,6	20,6	62,2	8,1	1,8	23,5	4,5	5,2
Los problemas familiares afectan mi rendimiento académico.	0	5,8	3,9	11,6	78,7	7,7	6,5	15,1	1,1	1,9
He aprendido a responder con agresividad por lo vivido en mi entorno.	0	6,5	4,5	16,8	72,3	5,8	3,0	48,4	1,4	1,9
Deseo contar con mayor apoyo familiar para mejorar mi conducta	0	3,2	7,7	54,8	34,2	3,2	9,2	6,5	5,7	24,5

El presente análisis evidenció una relación directa entre el entorno familiar y la conducta de los estudiantes de nivelación en la ULEAM Chone, lo cual también incide en su rendimiento académico. En el primer ítem, una mayoría significativa (62,2%) de

estudiantes percibe que en sus hogares no existen normas claras que los orienten, mientras que, en el plano de las expectativas, aunque se espera una mejora, los porcentajes son más dispersos, con solo el 5,2% en el nivel más alto. Esto refleja una falta de estructura normativa en el hogar y una resignación moderada ante esa realidad.

En el segundo ítem, se observa que el 78,7% de los estudiantes percibe que los problemas familiares afectan directamente su desempeño académico, pero en cuanto a las expectativas, el 64,5% se ubica en los niveles más bajos de confianza respecto a una posible mejora, lo que evidencia una situación preocupante de desmotivación y poca esperanza de cambio. En el tercer ítem, un 72,3% de los estudiantes reconoce haber aprendido a responder con agresividad debido a lo vivido en su entorno familiar; sin embargo, el 48,4% expresa el deseo de cambiar esta conducta, lo que representa una oportunidad para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Finalmente, en el cuarto ítem, aunque el 34,2% considera que no recibe suficiente apoyo familiar, un alentador 56,8% espera contar con mayor respaldo en el futuro. Esta diferencia entre percepción y expectativa sugiere que, pese a las condiciones adversas, aún se mantiene la esperanza en la mejora del vínculo familiar. En conjunto, estos resultados muestran puntos débiles claros en la estructura familiar de los estudiantes, pero también resaltan oportunidades de intervención educativa y emocional que podrían contribuir a reducir la conducta disruptiva y fortalecer su desempeño académico.

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio evidencian una relación significativa entre la conducta disruptiva y el rendimiento académico de los estudiantes de nivelación en la ULEAM Chone, destacando factores como la intolerancia, la inseguridad personal y los patrones familiares como elementos influyentes. Estos hallazgos coinciden con lo expuesto por (Barraza, 2022) y aportes de Haro-Lara et al, (2023), quienes en un estudio aplicado a estudiantes de educación media señalaron que la falta de autocontrol emocional y la baja autoestima están estrechamente asociadas a comportamientos desafiantes en el aula, los cuales interfieren con el desempeño académico. De manera similar, la investigación de Mendoza et al,(2022) y en particular por Hidalgo et al,(2023), sostiene que la inestabilidad familiar y la ausencia de normas

claras en el hogar inciden directamente en la capacidad de concentración y en la participación activa de los estudiantes en clase.

En cuanto a la percepción de inseguridad personal observada en este estudio, donde los estudiantes manifestaron ansiedad ante evaluaciones orales y temor a equivocarse, se relaciona con lo reportado por Cardenas et al,(2023) y contribuciones (Pérez & Raposo-Rivas, 2024) , quienes afirman que el miedo al juicio y la presión académica desencadenan reacciones de retraimiento, disminuyendo la motivación intrínseca para el aprendizaje. Por otra parte, la alta percepción de haber aprendido a reaccionar con agresividad, producto de experiencias familiares, refuerza la teoría del aprendizaje social de Bandura, que plantea que las conductas se modelan según los entornos y referentes cotidianos.

Exponemos además que, aunque muchos estudiantes reconocen limitaciones en su contexto familiar, mantienen expectativas moderadas o altas respecto a una mejora, lo cual coincide con lo planteado por (ÁlvarezPérez & López-Aguilar, 2021) y colabores como (Alama & Obaco, 2024) quienes encontraron que los estudiantes con mayor esperanza de cambio familiar tienden a comprometerse más con su formación académica. La presente investigación confirma que la conducta disruptiva es multifactorial, pero que, con una intervención oportuna centrada en el ámbito emocional y familiar, es posible mejorar el rendimiento académico y la convivencia en el entorno universitario.

La sección III del estudio reveló un ambiente hogareño conflictivo: el 62,2% de los estudiantes percibió ausencia de normas claras en casa y el 78,7% indicó que los problemas familiares afectan su rendimiento académico. Estas percepciones apuntan a un clima familiar inestable y falta de apoyo emocional. Investigaciones previas han documentado la relación entre la calidad del entorno familiar y el éxito escolar. Por ejemplo, Martínez et al,(2020) observaron que el *clima familiar* y el *estilo de crianza* de los padres se asocian significativamente con el desempeño académico de los hijos.

De modo similar, (Vera & Fernández, 2023) destacan que la ausencia o indiferencia de los padres en la educación de sus hijos puede explicar el bajo rendimiento académico. En conjunto, estos estudios sugieren que un ambiente familiar disfuncional –con pautas poco claras y conflictos frecuentes– contribuye a conductas disruptivas y a una menor motivación escolar, tal como reflejan nuestros hallazgos.

Las relaciones entre ambas variables no pueden concebirse como una causalidad lineal, sino como una variación recíproca donde el contexto educativo puede ser considerado determinante. La mejora del rendimiento académico en estudiantes de nivelación no va a depender sólo de la corrección de conductas, sino del desarrollo de una propuesta de estrategias de intervención que se centre en el fortalecimiento de la gestión del aula, el acompañamiento socioemocional, las innovaciones pedagógicas y la construcción de ambientes de aprendizaje favorable.

Por lo tanto, el tratamiento crítico de éstas conduce a constatar que la conducta disruptiva no es sólo un síntoma de, o una, manifestación de problemáticas del sistema educativo, sino que representa una oportunidad estratégica para mejorar la adecuación explícita de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo para mejorar de una manera sostenible el rendimiento académico que presentan los estudiantes de nivelación.

CONCLUSIÓN

La revisión de literatura científica, particularmente de los artículos “*Entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto año básico de la Unidad Educativa Flavio Alfaro N.º 52*” y “*El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico*”, permitió sustentar teóricamente que las condiciones del entorno familiar influyen de manera determinante en el comportamiento, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Ambos estudios coinciden con los hallazgos del presente trabajo al destacar que factores como la inestabilidad emocional, la ausencia de normas claras en el hogar y la escasa comunicación familiar generan inseguridad personal y comportamientos disruptivos en el aula. Este respaldo teórico refuerza la necesidad de intervenir no solo a nivel escolar, sino también familiar, para lograr un entorno más favorable que estimule el aprendizaje y la estabilidad emocional del estudiante.

Los resultados evidencian que los estudiantes perciben un entorno familiar disfuncional, caracterizado por la ausencia de normas claras, conflictos constantes y una escasa contención emocional. Esta percepción se vincula directamente con un bajo rendimiento académico, tal como lo expresó el 78,7% de los encuestados, quienes afirmaron que los problemas familiares afectan su desempeño escolar. Esto

confirma que el entorno familiar influye significativamente en la conducta y en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

A pesar del contexto adverso, los estudiantes manifestaron altas expectativas de cambio, especialmente en lo relacionado con el deseo de contar con mayor apoyo familiar (56,8% en nivel 4 y 24,5% en nivel 5). Esta discrepancia entre percepción y expectativa indica la necesidad de fortalecer el acompañamiento emocional y la orientación desde el núcleo familiar, como estrategia clave para mejorar tanto la conducta como el rendimiento académico de los estudiantes.

RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Se recomienda que las instituciones educativas establezcan espacios permanentes de acompañamiento psicoemocional que trabajen directamente con los estudiantes en aspectos como la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la autoestima. Asimismo, incluir talleres para padres o tutores podría fortalecer los patrones de crianza y mejorar la comunicación intrafamiliar, lo que contribuiría a reducir conductas disruptivas y mejorar el rendimiento académico.

Se sugiere desarrollar iniciativas colaborativas entre docentes, psicólogos escolares y familias, enfocadas en crear entornos seguros, normativos y empáticos para los estudiantes. Esto podría incluir planes de acción conjunta para el seguimiento de casos críticos, además de incentivar el desarrollo de redes de apoyo familiar-comunitarias que refuercen el proceso formativo del estudiante en todos sus contextos.

REFERENCIAS

Álabos-Aguilera, F., Romero-Rodríguez, L. M., & Bernal, C. (2024). TIC, motivación y rendimiento académico en educación primaria: meta-análisis, revisión de literatura y estado de la cuestión. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22. doi:<https://doi.org/10.14201/eks.31799>

Alama, G. J., & Obaco, E. E. (2024). La Familia y su Impacto en el Rendimiento Académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4104-4118, https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10823.

ÁlvarezPérez, P., & López-Aguilar, D. (2021). RMIE: Revista de Investigación Mexicana . *La Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 90, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8073007.pdf>.

- Barraza, L. A. (2022). Conductas disruptivas en el ámbito educativo. *Revista Científica y Académica Multidisciplinar*, 51-81. Obtenido de <https://revistaiberociencias.org/index.php/multidisciplinar/article/download/5/60/99>
- Bernabé, M. d., Suárez, P. R., Espinoza, M. E., Armijos, I. M., & Medina, A. A. (2022). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos: Un estudio de caso en la provincia de Esmeraldas. *Revista Andina De Educación*, 5(2), <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.9>.
- Bravo, R. A., & Muñoz, H. J. (2025). Influencia del Factor Socioeconómico en el Rendimiento Académico de los Estudiantes del Bachillerato Técnico en Informática de la Unidad Educativa Sebastián Muñoz del Cantón Pichincha. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16545.
- Cardenas, J. A., Pesantez, L. F., Torres, A. L., & Vintimilla, S. (2023). *Evaluación Estudiantil y su Relación con la Ansiedad*. Obtenido de <https://pure.ups.edu.ec/es/publications/student-evaluation-and-its-relationship-with-anxiety>
- Cortez, H. J., & Alchundia, M. N. (2024). Análisis de la relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios en Ecuador. *Sinergia Académica*, 7(Especial 7), 392-413. doi:<https://doi.org/10.51736/detgd980>
- Francesc Serra, J. (2024). *Sana-Mente*. Obtenido de Claves para afrontar las conductas disruptivas en niños y adolescentes: <https://www.quironsalud.com/blogs/es/blogs-quironsalud/sana-mente/claves-afrontar-conductas-disruptivas-ninos-adolescentes#:~:text=Las%20conductas%20disruptivas%20son%20comportamientos,de%20seguir%20normas%20y%20reglas>.
- Freyle, E., Menestre, D., Romero, C. M., & Meza, L. M. (2019). Informe final de cooperación descentralizada. *Research*. doi:<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.27472.97288>
- Grasso, P. (2024). Rendimiento académico: modelo predictivo en universitarios según perspectiva temporal, estrategias de aprendizaje y personalidad. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 9(2), 1-13. doi:<https://doi.org/10.70298/ConCiencia.9-2.1>
- Guano, E. M. (2023). 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. *Universidad Técnica de Babahoyo*, https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/15464?utm_source.
- Haro-Lara, A. P., Bonifaz-Díaz, E. F., & Tite-Naranjo, N. I. (2023). Conductas disruptivas y rendimiento académico. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social "Tejedora"*, 6(12). doi:<https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0092>

- Haro-Lara, Bonifaz-Díaz, & Tite-Naranjo. (2023). Conductas disruptivas y rendimiento académico. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 6(12), 31–41. doi:<https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0092>
- Hidalgo, F. V., Vences, C. I., & Zuñiga, C. D. (2023). Efecto de la comunicación familiar y su repercusión en adolescentes a la integración de la sociedad. *JOURNAL OF SCIENCE AND RESEARCH*, <https://doi.org/10.5281/zenodo.10343891>.
- Jurado, P., & Justiniano, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín virtual*, 4(12). doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232360.pdf>
- León, J. K., Villamagua, K. J., León, M. I., León, J. K., Ruilova, A., & León, R. P. (2024, p.84). Conductas disruptivas y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Saraguro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, V(3). doi: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2020>
- LOES. (2018). *Ley Organica de Educacion Superior, LOES*. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Martínez, G. I., Torres, M. J., & Ríos, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, e657, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657.
- Mendoza, N. E., Franco, X. E., Verdesoto, J. d., & Pazmiño, P. F. (2022). La ausencia paterna y el estado emocional depresivo en los hijos. Estudios de Casos y Propuesta. *Journal of science and research*. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.7781991>
- MINEDUC. (2024). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Plan Nacional Cuidamos de ti: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Plan-nacional-cuidemos-de-ti.pdf#:~:text=Tiene%20cinco%20ejes%20de%20acción%3A,y%20adultos%20a%20la%20escolaridad#state=1d3b9e5d-e53b-43a4-a17b-fdb2f563929f&signInError=true#access_token=eyJhbG
- OECD. (2023). Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: https://www.oecd-ilibrary.org/en/about.html?utm_source
- Pérez, L., & Raposo-Rivas, M. (2024). *Enseñanza y aprendizaje en contextos multidiversos: desafíos y estrategias en el aprendizaje en entornos digitales*. Obtenido de <https://www.casagrande.edu.ec/wp-content/uploads/2024/11/Ensenanza-y-aprendizaje-CASA-GRANDE.pdf>
- Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles Educativos*, 41(164), <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>.
- Rubiano, S. S., & Martínez, J. C. (2024, p.5253). El Desempeño Académico como un Comportamiento en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Ciencia Latina*

Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 5247-5261.
doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10941

- Saco-Lorenzo, González-López, Martín-Fernández, & Bejarano-Prats. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Primaria. *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, 23.
doi:[https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/download/28268/28621?inline=1#:~:text=Autores%20como%20Calvo%20\(2003\)%2C,as%C3%AD%20de%20la%20conducta%20agresiva.](https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/download/28268/28621?inline=1#:~:text=Autores%20como%20Calvo%20(2003)%2C,as%C3%AD%20de%20la%20conducta%20agresiva.)
- Santillán, L. M., & Samada, Y. (2023). Programa de capacitación a docentes para actuación ante conductas disruptivas en niños de Educación Inicial. *Revista San Gregorio*, 53.
doi:http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072023000100051
- Talamantes-Castorena, S., Talamantes-Castorena, A., Rosas-Meza, Isabel, N., Domínguez-Domínguez, R. I., & Talamantes-Castorena, I. (2026). Motivación Intrínseca y Extrínseca y su Relación con el Rendimiento Académico en Estudiantes de Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *593 Digital Publisher CEIT*, 11(2), 728-746.
doi:<https://doi.org/10.33386/593dp.2026.2.3947>
- Tene-Tenempaguay, T., Martínez-Abad, F., & Hernández-Ramos, J. P. (2024). Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes latinoamericanos: Una revisión sistemática. *Revista De Currículo Y Formación Del Profesorado*, 28(3), 215-236.
doi:<https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29626>
- UNESCO. (2023). Delivering for people in crisis. Obtenido de <https://www.unesco.org/en?utm>
- Vera, B. L., & Fernández, M. B. (2023). Entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto año básico de la unidad educativa Flavio Alfaro N 52, Cantón Flavio Alfaro, Manabí, Ecuador. *Revista Qualitas*, 26(26), 075 - 085, <https://doi.org/10.55867/qual26.05>.
- Verdugo-Guamán, Cabrera-Ortiz, Cabrera-Tenecela, & Escudero-Durán. (2023). Factores que inciden en el rendimiento académico en los primeros años de los estudiantes de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Andina de Educación*, 6(2), <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4066/4110>.
- Vizcaíno, C. A., Celin, M. A., Imbacuan, J. D., & Flores, O. P. (2024). La Motivación y su impacto en el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios: Revisión Sistemática. *Revista Interdisciplinaria De Educación, Salud, Actividad Física Y Deporte*, 1(2), 38-52. doi:<https://doi.org/10.70262/riesafd.v1i2.2024.16>

ANEXO1. ENCUESTA

ENCUESTA SOBRE PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS DE FACTORES PSICOSOCIALES EN LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Estudiantes de Nivelación – ULEAM Chone

Instrucciones: A continuación, encontrará afirmaciones relacionadas con su comportamiento y entorno. Marque con una "X" la opción que mejor refleje:

- *SU PERCEPCIÓN ACTUAL (cómo se siente o actúa actualmente)*
- *SUS EXPECTATIVAS (cómo espera mejorar o cambiar)*

Escala 1: Percepción Actual (1-5)

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

Escala 2: Expectativa (1-5)

- 1. Muy baja expectativa
- 2. Baja expectativa
- 3. Expectativa media
- 4. Alta expectativa
- 5. Muy alta expectativa

SECCIÓN I: INTOLERANCIA

Ítems	PERCEPCIÓN	EXPECTATIVA
Me altero fácilmente cuando algo no sale como espero en el aula.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Me irrito cuando el docente o un compañero me corrigen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



Suelo perder la paciencia cuando otros opinan diferente.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Me gustaría aprender a manejar mejor mis emociones en clase.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

SECCIÓN II: INSEGURIDAD PERSONAL

Ítems	PERCEPCIÓN	EXPECTATIVA
Me cuesta participar por miedo a equivocarme.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Siento que no soy capaz de tener un buen rendimiento académico.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Me da ansiedad que me evalúen oralmente en clase.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Espero ganar más confianza para expresarme con seguridad.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

SECCIÓN III: PATRONES FAMILIARES

Ítems	PERCEPCIÓN	EXPECTATIVA
En casa no hay normas claras que me orienten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Los problemas familiares afectan mi rendimiento académico.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
He aprendido a responder con agresividad por lo vivido en mi entorno.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Deseo contar con mayor apoyo familiar para mejorar mi conducta.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>