



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y
TECNOLOGÍA
CARRERA DE PSICOLOGÍA GENERAL
(REDISEÑO)

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“EL MANEJO DE CONFLICTOS Y SU RELACIÓN CON LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CARRERA DE
PEDAGOGÍA DE LAS ARTES DE LA UTN”**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciadas en
Psicología

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

AUTOR:

Alisson Jasbel Grijalva Porras, Cynthia Marisol Martínez Anrango

DIRECTOR:

Mgs. Juan Fernando Jaramillo Mantilla

Ibarra – Ecuador 2026



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Grijalva Porras Alisson Jasbel Martínez Anrango Cynthia Marisol

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	EL MANEJO DE CONFLICTOS Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LAS ARTES DE LA UTN
AUTOR (ES):	Alisson Jasbel Grijalva Porras y Cynthia Marisol Martínez Anrango
FECHA: DD/MM/AAAA	17/abril/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicología
DIRECTOR /ASESOR:	Mgs. Juan Fernando Jaramillo

2. CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 17 días del mes de abril de 20

LAS AUTORAS:



Firmado electrónicamente por:
ALISSON JASBEL
GRIJALVA PORRAS
Validar únicamente con FirmaEC

Firma.....

Nombre: Grijalva Porras Alisson Jasbel



CYNTHIA MARISOL MARTINEZ

Firmado electrónicamente
1050417300
Fecha: 16/04/2026 15:47:42



Firma.....

Nombre: Cynthia Marisol Martinez Anrango

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR


Ibarra, 17 de abril de 2026

MSc. Juan Fernando Jaramillo

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

 Firmado electrónicamente por:
**JUAN FERNANDO
JARAMILLO MANTILLA**
Validar esta firma en: [https://www.gub.ec/validar-firma](#)
MSc. Juan Fernando Jaramillo
C.C.:

DEDICATORIA

A mi Papito **Rafael Porras**, por apoyar siempre mis sueños y darme de tus fuerzas para no abandonarlos, aun cuando a ti ya no te quedaban muchas. Esta tesis es por ti, por tu inmenso amor, un amor que trasciende la distancia entre la tierra y el cielo.

Aunque no estarás físicamente para verme cumplir aquello que tanto anhelábamos, ten la certeza de que tu apellido seguirá acompañando cada uno de mis logros, y donde quiera que vaya lo llevaré en alto, por mí, por ti y por todos los esfuerzos que hiciste para que yo llegara hasta aquí.

Alisson Grijalva Porras

A mí misma, Marisol Martínez-Anrango, por permanecer cuando todo invitaba a rendirse. Por atravesar el dolor con valentía silenciosa, por levantarte una y otra vez aun con el corazón cansado, y por no abandonar tus sueños incluso en los días más oscuros. Esta dedicatoria es para la mujer que aprendió a sostenerse, a sanar con paciencia y a transformar las heridas en propósito. Gracias por elegir la vida, por creer de nuevo, y por demostrarte que eres más fuerte de lo que alguna vez imaginaste. Nunca olvides todo lo que has superado ni la luz que hoy eres y sobre todo nunca olvides sonreír.

A mi hermana Andrea, luz en el instante más oscuro de mi existencia. Cuando me sentía perdida y al borde de rendirme, tu presencia fue el hilo que me sostuvo a la vida. Fuiste refugio cuando todo dolía, voz cuando el silencio pesaba y fuerza cuando la mía ya no alcanzaba. Y, como un regalo inesperado del destino, me diste una luz llamada Celeste, un motivo nuevo para quedarme, para sanar y volver a creer. Gracias por salvarme sin pedir nada, por creer en mí cuando yo había dejado de hacerlo y por ser, desde entonces, mi ancla y mi esperanza.

Marisol Martínez Anrango

AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a mi abuelita Alicia Mideros, por ser un pilar fundamental durante todo mi proceso académico y por su apoyo constante desde el inicio de la carrera, siempre con el deseo de que pudiera alcanzar un futuro mejor. Su amor, sacrificio y entrega hicieron posible que hoy este logro sea también suyo.

A mis padres, por confiar siempre en mí y brindarme la libertad de volar en la búsqueda de mi propio camino, acompañándome con amor y respaldo incondicional.

A mis docentes, por cada uno de los conocimientos impartidos y, sobre todo, por enseñarme la dimensión humana de la psicología, la cual marcó profundamente mi formación personal y profesional.

Finalmente, a mis queridas amigas Dayana, Evelyn y Marisol, por no soltar mi mano cuando las cosas se volvieron difíciles; por enseñarme a reír, a bailar y a aligerar las cargas de la vida. Gracias por cada trabajo, tarea y exposición compartida que me trajo hasta aquí. Aunque la vida nos lleve por caminos distintos, siempre serán uno de los recuerdos más bonitos que me dejó la universidad

Alisson Grijalva Porras

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia Martínez-Anrango, raíz y abrigo de este recorrido, cuyo amor constante, paciencia serena y apoyo incondicional fueron la fuerza que sostuvo cada uno de mis pasos. Su presencia silenciosa, fe en mí y aliento permanente iluminaron los momentos de duda y me dieron la fortaleza necesaria para continuar cuando el camino académico se tornó más arduo y desafiante.

A mis docentes, agradezco su orientación y valiosos aportes académicos, fundamentales para el desarrollo de esta investigación y mi formación; asimismo, agradezco a las personas y amigos que, directa o indirectamente, colaboraron en este trabajo. Y a ti pequeño An, que me miraste incluso cuando dudé de mí, que caminaste a mi lado sin hacer ruido, pero dejando huellas profundas en mi corazón. Fui luz porque tú también supiste sostenerme, fui refugio porque aprendimos a resguardarnos. Nada de esto fue solo mío: cada paso tuvo tu confianza como suelo firme

Definitivamente, quiero agradecer a mis queridas amigas, presencias esenciales en este camino. A ti Dayana M, que fuiste el pilar que sostuvo mis lágrimas en los días más frágiles y me dio fuerza cuando parecía no tenerla; Evelyn M. que, con tu dulzura, supiste orientarme y convertirme en un refugio cuando me sentía perdida; y a ti Alisson G., gracias por tus sonrisas sinceras y por escucharme sin juzgar, brindándome siempre un hogar. Agradezco los bailes, los cantos, los trabajos y las tareas compartidas, aunque la vida nos conduzca por senderos distintos, cada una de ustedes permanecerá siempre en un lugar profundo e irremplazable de mi corazón.

Marisol Martínez Anrango

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación se centró en la correlación entre la gestión de conflictos y la inteligencia emocional de estudiantes de programas de grado en artes y humanidades. Se utilizó un diseño no experimental, de carácter cuantitativo-descriptivo-correlacional-transversal. 186 estudiantes de pregrado matriculados en la misma universidad en Ecuador completaron dos instrumentos de medición: la Prueba de Gestión de Conflictos (CMT) y el TMMS-24. Los datos fueron analizados mediante estadísticas descriptivas e inferenciales. Se reveló que la gestión de conflictos y la inteligencia emocional (IE) se encontraban en niveles promedio en todos los grupos, independientemente de la edad o el género, sin significancia ($p > .05$). La interpretación positiva del daño ($r = .468$, $p < .001$) y el enfoque en los sentimientos ($p = .395$, $p < .001$) mostraron una correlación significativa en la IE. Por lo tanto, el estudio concluyó que cuanto mejor sea el control emocional, mejor será la gestión de conflictos en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Manejo de conflictos, inteligencia emocional, estudiantes universitarios, pedagogía de las artes y humanidades.

ABSTRACT

This study is based on the relevance of conflict management and emotional intelligence in the university context, due to their influence on coexistence, psychological well-being, and interpersonal relationships among students, especially in humanities programs. The overall objective was to determine the relationship between conflict management and emotional intelligence in students enrolled in the Arts and Humanities Education program. The research had a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational design. The sample consisted of 184 students of both sexes, and the study was conducted at a university in Ecuador, using the Conflict Management Test and the TMMS-24, with analysis using descriptive and inferential statistics. The results showed predominantly average levels in conflict management and emotional intelligence dimensions, the absence of statistically significant differences according to gender and age ($p > 0.05$), and the existence of a positive and significant relationship between both variables, highlighting emotional repair ($r = 0.468$; $p < 0.001$) and attention to feelings ($\rho = 0.395$; $p < 0.001$). It is concluded that greater emotional intelligence, especially the capacity for emotional regulation, is associated with more adaptive conflict management in university students

. **Keywords:** Conflict management, emotional intelligence, university students, arts and humanities education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
Motivación	13
El Problema de Investigación	13
<i>Descripción del Problema</i>	13
<i>Delimitación del Problema</i>	14
<i>Formulación del Problema</i>	15
Justificación	15
Objetivos	16
<i>Objetivo general</i>	16
<i>Objetivos Específicos</i>	16
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	13
1.1 Psicología Social	16
1.1.1 <i>Conceptualización</i>	17
1.1.2 <i>Importancia en el ámbito universitario</i>	17
1.1.3 <i>Clasificación o Tipos</i>	18
1.2 Manejo de Conflictos.....	18
1.2.1 <i>Teorías o Modelos</i>	19
1.2.2 <i>Definición y origen de los conflictos</i>	19
1.2.3 <i>Dimensiones</i>	20
1.2.4 <i>La importancia del manejo de conflictos</i>	21
1.2.5 <i>Manejo de conflictos en estudiantes universitarios</i>	21
1.3 Inteligencia Emocional.....	22
1.3.1 <i>Teorías de la Inteligencia Emocional</i>	23
1.3.2 <i>Dimensiones</i>	23
1.3.3 <i>Importancia de la Inteligencia Emocional</i>	24
1.3.4 <i>Manejo de la Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios</i>	24
1.4 Manejos de conflictos e Inteligencia emocional.....	26
1.4.1 <i>Estudios empíricos previos</i>	26
1.4.2 <i>Teorías que explican la conexión entre ambas variables</i>	27
1.4.3 <i>Implicaciones en el contexto educativo</i>	28
1.5 Carrera de Pedagogía en Artes y Humanidades de la Universidad Técnica del Norte	28
CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS	30
2.1 Tipos de Investigación.....	30
2.2 Métodos, técnicas e instrumentos	30
2.3 Preguntas de investigación y/o hipótesis	33

2.4 Matriz de operacionalización de variables	33
2.5 Participantes	35
2.6 Procedimiento y Análisis.....	37
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	38
3.1 Estadísticos descriptivos	38
3.2 Niveles de Manejo de Conflictos.....	38
3.3 Niveles de Inteligencia Emocional.....	41
3.4 Diferencias de Manejo de Conflictos (total) con sexo y edad	45
3.5 Correlaciones entre variables de estudio	47
CAPITULO IV: CONCLUSIONES	50
CAPITULO V: RECOMENDACIONES	51
REFERENCIAS	51
ANEXOS.....	52
ANEXO NÚMERO 1: Test CRSI_VR16.....	57
ANEXO NÚMERO 2: Test TrainMenta-Mood Scale	58
ANEXO NÚMERO 3: Oficio de decanato.....	59

INDICE DE TABLAS

TABLA 1	32
<i>ALFA DE CRONBACH DE LA VARIABLE Y DIMENSIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>	32
TABLA 2	32
<i>ALFA DE CRONBACH DE LA VARIABLE Y DIMENSIONES DE MANEJO DE CONFLICTOS</i>	32
TABLA 3	34
<i>VARIABLES, DIMENSIONES E ÍTEMS DEL INSTRUMENTO</i>	34
TABLA 4	35
<i>DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LAS ARTES Y HUMANIDADES POR SEMESTRE</i>	35
TABLA 5	36
<i>DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR NIVELES</i>	36
TABLA 6	38
<i>ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>	38
TABLA 7	38
<i>ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE MANEJO DE CONFLICTOS</i>	38
TABLA 8	38
<i>RANGOS POR ESTILOS DE MANEJO DE CONFLICTOS</i>	38
TABLA 9	39
<i>NIVEL DE CONFRONTACIÓN</i>	39
TABLA 10	39
<i>NIVEL DE EVITACIÓN</i>	40
TABLA 11	30
<i>NIVEL DE COMPROMISO</i>	40
TABLA 12	40
<i>NIVEL DE ACOMODACIÓN</i>	41
TABLA 13	41
<i>RANGOS DE ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS, CLARIDAD EMOCIONAL, REPARACIÓN EMOCIONAL</i>	41
TABLA 14	42
<i>NIVELES DE ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS</i>	42
TABLA 15	43
<i>NIVELES DE CLARIDAD EMOCIONAL</i>	43
TABLA 16	43
<i>NIVELES DE REPARACIÓN EMOCIONAL</i>	44
TABLA 17	44
<i>PRUEBAS DE NORMALIDAD</i>	44
TABLA 18	45
<i>MEDIA Y T DE STUDENT: MANEJO DE CONFLICTOS-SEXO</i>	45
TABLA 19	45
<i>RANGOS Y ANOVA: MANEJO DE CONFLICTOS-EDAD</i>	45
TABLA 20	46
<i>RANGOS, U DE MANN-WHITNEY Y T DE STUDENT: INTELIGENCIA EMOCIONAL-SEXO</i>	46

TABLA 21	46
<i>RANGOS, MEDIA, KRUSKAL WALLIS Y ANOVA: INTELIGENCIA EMOCIONAL-</i> <i>EDAD</i>	47

INTRODUCCIÓN

Motivación

La presente investigación se desarrolla a partir del interés académico y profesional por poner en práctica el proceso investigativo en torno a una problemática relevante dentro del contexto universitario de la Universidad Técnica del Norte. El estudio del manejo de conflictos y su relación con la inteligencia emocional resulta pertinente, ya que ambas variables influyen de manera significativa en la convivencia, el trabajo colaborativo y el clima académico entre los estudiantes.

De igual forma, surge la motivación por cavar el conocimiento sobre cómo los estudiantes universitarios gestionan los conflictos interpersonales y regulan sus emociones, considerando que la interacción constante y el trabajo grupal forman parte esencial de la vida académica. Examinar la relación entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional condescenderá comprender mejor las dinámicas emocionales presentes en el entorno universitario y aportar información relevante para el fortalecimiento de estrategias orientadas al desarrollo socioemocional.

Este estudio, por primera vez, responde al interés en torno al desarrollo y consolidación de habilidades fundamentales en el ejercicio de la práctica profesional, particularmente habilidades relacionadas con el uso de herramientas, análisis e interpretación de datos. Tales habilidades permitirán el ejercicio futuro del método de investigación en el campo profesional y, además, potenciarán la práctica del ejercicio profesional.

El Problema de Investigación

Descripción del Problema

El ser humano posee una capacidad innata para experimentar y expresar una amplia gama de emociones, las cuales se manifiestan de manera espontánea ante diversos estímulos del entorno. Asimismo, cuenta con la habilidad de desarrollar procesos cognitivos complejos, como el razonamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Además, estas capacidades se ven fortalecidas por la motivación, lo que le permite adaptarse con mayor eficacia a distintas situaciones sociales y emocionales. Esto demuestra cómo la inteligencia emocional se relaciona con nosotros como seres humanos y ayuda a gestionar los conflictos interpersonales asociados.

Este caso es más evidente en el entorno universitario, donde la presencia diaria y el trabajo en equipo son aspectos innegociables de la vida universitaria. Aún así, muchos estudiantes tienen dificultades con los conflictos que surgen durante su formación, los cuales pueden expresarse en comportamientos comunicativos agresivos, evitación de problemas y dependencia de otros para resolver el conflicto (Galindo-Domínguez et al., 2022; Coronel Trujillo & Pariachi Coloma, 2021). Tal problema puede atribuirse a la ausencia de habilidades socioemocionales, entre las cuales la inteligencia emocional es fundamental.

Goleman (1995) describe la inteligencia emocional como la facultad de comprensión emocional o regulación personal o de otros. Esto es fundamental en lo que respecta a la

dinámica de las relaciones humanas, especialmente en el entorno universitario, donde las prácticas de colaboración, negociación y toma de decisiones colectivas son omnipresentes. Numerosos estudios indican que los estudiantes universitarios carecen de esta competencia, que es fundamental para la resolución de conflictos (Bisquerra, 2003).

En la mayoría de los casos, cuando dos o más personas o grupos enfrentan un conflicto, experimentan alguna forma de manejo del conflicto. La gestión del conflicto no es simplemente la ausencia de conflicto; es la gestión constructiva y respetuosa del conflicto, teniendo en cuenta los intereses variables y los grados de cercanía de las partes involucradas. Los conflictos revelan tensiones y fallas en el cumplimiento de las expectativas, pero también pueden crear una atmósfera para desarrollar soluciones creativas y para que todas las partes aprendan y desarrollen nuevas formas de ser (González, 2003).

Muchas universidades necesitan ayuda para enseñar a sus alumnos a gestionar las relaciones interpersonales, ya que su formación previa no incluye educación emocional. Según Bisquerra (2012), la educación emocional se aborda con mucha menos frecuencia que las materias académicas, pero ambas son fundamentales para la salud integral y el desarrollo y mantenimiento de las relaciones con los demás. El resultado es que los estudiantes enfrentan conflictos que manejan de manera poco hábil, lo que resulta en su bajo rendimiento académico, malestar psicológico y deterioro de las relaciones sociales. Esto pone en riesgo el objetivo del sistema educativo.

El mundo académico es muy exigente, generando altos niveles de estrés, y a su vez provocando brotes emocionales. El pobre control emocional está relacionado con niveles elevados de ansiedad y frustración (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002) y conduce a problemas de comunicación que hacen aún más difícil resolver los conflictos. Con todo esto en mente, la relación entre la inteligencia emocional y la falta de habilidades para resolver conflictos debe ser estudiada y es necesaria para el fortalecimiento emocional.

Delimitación del Problema

Las variables inteligencia emocional y gestión de conflictos se estudian dentro del desarrollo social y el comportamiento humano, que son áreas de la psicología que abordan la psicología social y educativa. Estas áreas se centran en el comportamiento humano en contextos sociales y educativos y buscan encontrar formas de mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

Los estudiantes universitarios experimentan muchas transiciones. Las habilidades emocionales son esenciales para afrontar los diversos retos que se les presentan en la vida adulta. Necesitan ser capaces de gestionar conflictos al lidiar con problemas derivados de sus relaciones interpersonales. Como señala Goleman, el desarrollo de comportamientos impulsivos o de rivalidad puede evitarse mediante el uso de una inteligencia emocional eficaz y, en consecuencia, mejorar la capacidad para resolver problemas con éxito.

Este estudio investigará la relación entre la inteligencia emocional y las dificultades en la gestión de conflictos para estudiantes universitarios en la rama de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte, durante el semestre de abril a junio de 2025. Esta población es relevante ya que representa un grupo en formación que pasa por dinámicas grupales, presión académica y establecimiento de nuevas conexiones sociales, por lo tanto, la gestión de conflictos se vuelve un tema relevante. Este estudio intentará explicar cómo los niveles de inteligencia emocional determinan la manera en que los estudiantes enfrentan los conflictos.

Formulación del Problema

A partir de lo expuesto, la presente investigación busca dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Existe una relación directa entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las artes y humanidades de la Universidad Técnica del Norte, durante el semestre abril-junio 2025?

Justificación

Esta investigación es trascendental porque intentará analizar cómo la inteligencia emocional afecta los conflictos interpersonales de los estudiantes universitarios. Con el modelo educativo actual, en lo que respecta a relaciones, interacciones sociales y trabajo colaborativo, la inteligencia emocional es una vía para mejorar las relaciones interpersonales, las interacciones sociales constructivas y crear un entorno protector de violencia de aprendizaje y deserción escolar.

Este estudio es relevante porque examina un dilema en el que sufre la vida personal y académica de los estudiantes universitarios. Algunos autores, incluido Fernández-Berrocal y Extremera, (2002), han afirmado que la inteligencia emocional (la capacidad de percibir, usar, entender y gestionar las emociones) está correlacionada con una resolución de conflictos deficiente y, como resultado, tiene un impacto negativo en el desarrollo social y personal de los estudiantes. Estos avances ayudarán a construir mejores teorías en psicología y metodología de la enseñanza. Los estudiantes universitarios, en general, ven la inteligencia emocional (IE) como una capacidad clave en el autocontrol, la prudencia y el pensamiento crítico (Hernández Romero, López Escalona y Mellado Sorcia, 2023).

Como los mismos autores afirman, la madurez emocional aumenta la felicidad personal, impulsa los logros académicos y fomenta relaciones más profundas, respetuosas, dialógicas y cooperativas en el contexto universitario. Además, León Navarrete et al. (2023) afirmaron que existe un nivel significativo de IE y habilidades sociales en los estudiantes, especialmente en las interacciones emocionales bien gestionadas, las cuales son esenciales en las conexiones sociales y en la integración en el proceso educativo. Dado la importancia de la IE y la colaboración como componentes fundamentales de los

programas de educación en Artes y Humanidades, la IE es aún más importante en esta área.

Los estudiantes universitarios del programa de Pedagogía de las Artes y las Humanidades son los beneficiarios directos de este trabajo y serán los participantes del estudio. El resultado de este trabajo será definir las necesidades emocionales de los estudiantes universitarios y proponer intervenciones para equiparlos mejor en la gestión asertiva del conflicto.

Las habilidades de los estudiantes alcanzan no solo a los docentes de los estudiantes, sino también a los padres, familias y a la sociedad en general. La mejora en las habilidades de comunicación y colaboración de los estudiantes facilitará una mayor convivencia en las esferas social y profesional, al tiempo que contribuirá al perfeccionamiento de la mayoría de las políticas educativas, apoyará las iniciativas de la mayoría de los programas de mejora dirigidos a los estudiantes y fomentará una mayor preocupación y un mejor clima dentro y fuera de las escuelas.

Esto crea varias expectativas, particularmente en la comunidad científica de psicología y pedagogía, ya que se dispondrá de datos reales y actualizados. En Ecuador, la información sobre inteligencia emocional y gestión de conflictos en profesiones artísticas es escasa; por lo tanto, este estudio será de gran importancia para ofrecer información a nivel local.

Objetivos

Objetivo general

Investigar la gestión de conflictos y la inteligencia emocional entre los estudiantes del programa de Pedagogía de las Artes y las Humanidades.

Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de gestión de conflictos de los estudiantes de Pedagogía de las Artes y las Humanidades.
- Evaluar los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de Pedagogía de las Artes y las Humanidades.
- Revisar los niveles de gestión de conflictos e inteligencia emocional, desglosados por sexo y edad según corresponda, de los estudiantes de Pedagogía de las Artes y las Humanidades.
- Evaluar la relación entre gestión de conflictos e inteligencia emocional de los estudiantes de Pedagogía de las Artes y las Humanidades.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Psicología Social

La psicología social examina cómo la presencia real o imaginada de otros afecta las acciones, emociones y pensamientos de un individuo. Esta disciplina limita su alcance al

estudio del comportamiento individual y amplía su alcance al contexto social, variables como la percepción social, las normas sociales y la conformidad social (Myers, 2018).

Conceptos clave en la psicología social, como el prejuicio social, la identidad social y la influencia social (o persuasión), se centran en los individuos no como seres aislados, sino como partes de una red social de relaciones y conexiones que definen su control y toma de decisiones.

Aplicada a un entorno universitario, la psicología social proporciona a la universidad los medios para entender y analizar conflictos grupales, liderazgo entre estudiantes y disputas en su trabajo colaborativo. Las tensiones emocionales en un grupo que surgen de opiniones contradictorias, ambigüedad de roles o conflicto de roles, y que a menudo se denominan conflictos relacionados con el grupo o intergrupales, son analizadas extensamente en psicología social (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Estudios recientes prueban que cuando la mayoría de las personas en un grupo tienen una norma o expectativa implícita respecto al nivel de logro académico que el grupo debería alcanzar, esta norma o expectativa generalmente se menciona cuando un miembro del grupo se desvía de este nivel esperado de logro académico (Martínez, 2023).

La psicología social ofrece herramientas para prever y mitigar conflictos, así como para construir entornos universitarios más empáticos, equitativos y participativos. Este campo también fomenta el desarrollo de la conciencia interpersonal en los estudiantes, lo cual apoya el desarrollo psicosocial, emocional y académico de los estudiantes.

1.1.1 Conceptualización

La comunicación para el cambio social como disciplina se centra en las relaciones humanas y los grupos sociales, donde la comunicación, las normas sociales y las relaciones de poder son fundamentales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Domínguez-Galindo y et al (2022) afirman que en la universidad, comprender las relaciones sociales y los conflictos entre los estudiantes y sus interacciones en el grupo (en cuyo caso el trabajo colaborativo incluye conflictos derivados de interpretaciones de metas/valores) es muy importante.

1.1.2 Importancia en el ámbito universitario

A nivel universitario, la psicología social ayuda a describir y mejorar cómo los estudiantes interactúan y viven juntos. Bisquerra (2019) señala que las habilidades sociales y emocionales que los estudiantes adquieren durante el aprendizaje resultan en resultados académicos positivos, y estas habilidades ayudan a los estudiantes a afrontar desafíos en sus futuros trabajos. Además, estudios recientes indican que la cohesión social en un entorno universitario ayuda a minimizar el impacto del estrés y mejorar la salud emocional (León Navarrete et al., 2023).

Por lo tanto, la psicología social educativa es útil para capacitar a los estudiantes en la identificación de componentes interpersonales y emocionales del proceso creativo. Por

esta razón, en un esfuerzo por fomentar la empatía, la resolución de conflictos y la inteligencia emocional, muchas instituciones educativas han comenzado a implementar programas basados en la psicología social Romero et al. (2024).

1.1.3 Clasificación o Tipos

Existen varias áreas de investigación relacionadas con el contexto universitario en psicología social:

Cognición social: Estudio de la comprensión y evaluación de conflictos por parte de los estudiantes (Myers, 2018).

Influencia social: El papel del comportamiento, las normas grupales y la presión académica (Fernández-Berrocal, 2020).

Relaciones interpersonales: Estudio de amistades, enemistades y colaboraciones (Galindo-Domínguez et al., 2022).

Todas estas áreas son críticas para la comprensión de cómo los estudiantes enfrentan el conflicto y cómo controlan sus emociones en un entorno escolar.

1.2 Manejo de Conflictos

Las personas utilizan varios métodos para controlar disputas o fricciones que aparecen en relación. Kurdek (1994) clasifica cuatro formas principales de responder a las disputas: confrontación, evitación, acomodamiento y compromiso. La confrontación es el caso de expresión directa de desacuerdo y un intento de resolver el asunto mediante diálogo. Por el contrario, la evitación se define como una evasión o postergación del asunto. Por otro lado, el acomodamiento es la sumisión voluntaria de una de las partes a la otra para asegurar el caso, mientras que en el caso del compromiso, ambas partes de la disputa acuerdan hacer algunas concesiones en forma de acuerdo.

El uso de este modelo ofrece beneficios en varias situaciones de evaluación; como ejemplo, las evaluaciones resultan en la creación de armonía entre educadores y evaluados. El modelo anterior se usa en la enseñanza como un medio para explicar el comportamiento de un miembro del grupo en un intento de crear armonía en el grupo a pesar de la existencia de un desacuerdo.

La mayoría de los miembros del grupo son cooperativos y relativamente dispuestos a aceptar un nivel positivo dado de contribución; por lo tanto, juntos hacen una contribución positiva en la contribución del grupo, y ninguno de los miembros restringe la contribución positiva que realiza (dentro de un modelo bien definido que tiene un límite relativamente corto), la cual otros miembros del grupo contribuyen, y también lo hacen un número relativamente grande de miembros del grupo en el nivel de contribución del grupo. La formación de un grupo de estudiantes contribuyentes es una condición positiva en un grupo de estudiantes contribuyentes.

La composición dinámica de los estudiantes experimentados se caracteriza por tener un grupo de estudiantes experimentados cuya capacidad de conducción libre y aventurera

para contribuir en gran número no es solo una condición positiva. Este tipo de condición de contribución en los estudiantes experimentados no es solo una participación activa libre en un nivel de contribución elevado. La formación de un grupo en un nivel alto de contribución en los estudiantes experimentados no es un criterio en una condición dada; la formación de un grupo con alta contribución en una condición dada, y potencialmente en la gran contribución positiva de los estudiantes, establece la independencia del grupo en una exhibición relativista del estudiante.

El valor de la armonía de los evaluados y la evaluación de los educadores a distancia es un valor positivo en un nivel dado de contribución en el grupo de estudiantes. El valor sin límites de la evaluación y sin un nivel de criterio positivo dado en los estudiantes experimentados es una fuente positiva. La composición de estudiantes experimentados no se caracteriza solo por el valor de los evaluados y el nivel de evaluación a distancia; no es solo un criterio. El valor sin límites de la evaluación y sin un nivel de criterio positivo dado en los estudiantes experimentados es una fuente positiva. El nivel de contribución valorado de un gran grupo de estudiantes no es solo una condición positiva.

1.2.1 Teorías o Modelos

Cuando hay una disputa entre individuos, existe una forma sistemática de abordarla llamada gestión de conflictos. Hay varias teorías respecto a esto, pero este estudio se centrará en el modelo de estilos de resolución de conflictos propuesto por Lawrence A. Kurdek (1994). Él afirma que los desacuerdos no se enfrentan con respuestas aleatorias, sino con respuestas coherentes y habituales, a las que llama estilos de resolución de conflictos.

Dentro del marco propuesto por Coronel Trujillo y Pariachi Coloma (2021), se identifican cuatro estilos: confrontación, evitación, adaptación y compromiso. El Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) es la herramienta que Martínez-Pampliega y su equipo validaron en 2008. Los estudios posteriores, como el de Coronel Trujillo y Pariachi Coloma, la han retomado para medir cómo las personas enfrentan los conflictos. Lo interesante es que funciona tanto en contextos académicos como en otros ámbitos, lo que le da cierta flexibilidad. Además de demostrar que las personas con mayor inteligencia emocional tienden a utilizar estilos de confrontación y compromiso, un estudio más reciente de Alcívar Alcívar (2022) también halló que quienes presentan menor regulación emocional tienden a evitar el uso de ambos estilos.

1.2.2 Definición y origen de los conflictos

Surge conflicto cuando dos o más partes no están de acuerdo sobre algo, o cuando hay oposición entre ellas. Creen que sus necesidades, intereses o valores están en contradicción. Perez Hernández (2022) afirma que cuando las personas interactúan, es inevitable que haya conflictos. Es inevitable que haya desacuerdos. Las personas tienen objetivos, opiniones o interpretaciones de la realidad diferentes. Todas estas cosas son distintas, y si los conflictos se manejan bien, pueden ocurrir cambios, aprendizajes y crecimiento.

Hay varias razones por las cuales pueden surgir conflictos en un contexto educativo. Aunque los conflictos pueden variar en grado, estas razones pueden incluir divergencia de personalidad, ansiedad académica y baja inteligencia emocional. Aunque puede ocurrir divergencia funcional en algunos lugares de trabajo, el conflicto puede parecer más en entornos educativos universitarios. Romero, et. al (2024) afirman que en cuanto a la falta de herramientas emocionales, el conflicto se maneja mal y todas las partes tienen un bienestar emocional y mental restringido o reducido, y en consecuencia, el conflicto también se gestiona mal; todas las partes están restringidas o mermadas emocional y mentalmente.

Gonzalez (2003) sostiene que el conflicto, si se maneja con una oportunidad para cambiar la naturaleza de una relación y reestructurarla con apertura y diálogo, no es algo que deba evitarse. Socialmente, el conflicto es un medio para equilibrar las múltiples tensiones de un grupo interno junto con las dinámicas de poder que están en juego. Es, por tanto, un medio para redefinir cómo se establecen los acuerdos previos. Por esto, el estudio del conflicto es crucial, especialmente al ingresar a una universidad, ya que la universidad es una formación social única y las relaciones interpersonales son una piedra angular.

1.2.3 Dimensiones

Diferentes dimensiones muestran diferentes estrategias que las personas utilizan para gestionar el conflicto. Con respecto a esta investigación, utilicé la teoría de estilos de resolución de conflictos de 1994 de Kurdek. La teoría ha sido aplicada al contexto universitario de habla hispana (García et al., 2017; Muriel Cáceres, 2021).

Según la teoría de estilos de resolución de Kurdek (1994), existen cuatro dimensiones distintas:

1. **Confrontación:** En términos generales, se resolverá el conflicto y hablar permitirá que las dos partes consideren posibles alternativas a la situación.
2. **Evasión:** Permanece sin resolver y la persona intenta escapar de la situación y de las emociones del conflicto.
3. **Acomodación:** Una de las partes cede; la persona cree que sus deseos tienen menos importancia que los de los demás.
4. **Compromiso:** Definido como un punto medio; una situación en la que las partes en conflicto alcanzan un acuerdo, y para ello, cada una tiene que hacer algunos sacrificios.

Estas dimensiones determinan el estilo de gestión de conflictos más común en una persona y cómo este se correlaciona con la inteligencia emocional. Significa que el estilo de gestión de conflictos de una persona está relacionado con su capacidad para gestionar emocionalmente.

1.2.4 La importancia del manejo de conflictos

La gestión de conflictos es una habilidad profesional clave vinculada a la estabilidad emocional, la vida social y la asimilación del conocimiento. Un aspecto importante de la vida de un estudiante universitario es que está expuesto a muchas fuentes diferentes de conflicto interpersonal, como tareas grupales, presión para rendir y diferentes puntos de vista culturales o ideológicos. Ante et al. (2023) afirman que una buena gestión del conflicto conduce a la creación de entornos colaborativos, disminución del estrés y mejora de los resultados académicos.

La gestión ineficaz del conflicto puede aumentar la ansiedad, la irritación y el ostracismo social que pueden surgir en el desarrollo de las tareas grupales. Coronel Trujillo y Pariachi Coloma (2021) encontraron que los estudiantes con deficiente gestión del conflicto están más insatisfechos interpersonalmente y tienen menor afiliación a los grupos de las instituciones en las que estudian, en comparación con sus compañeros. Por lo tanto, enseñarles a estos estudiantes cómo implementar buenas y positivas técnicas de gestión de conflictos se vuelve más importante que cualquier otra cosa.

Desde un punto de vista psicológico, la gestión del conflicto es una de las muchas habilidades de la inteligencia emocional, y se enseña en combinación con empatía y asertividad. Goleman (1995) ya ha demostrado que una alta inteligencia emocional hace que las personas sean más competentes en disputas sociales. La gestión del conflicto es beneficiosa para el crecimiento personal, la integración social y la justicia en las relaciones.

A pesar de esto, las escuelas todavía dan prioridad a las habilidades académicas y el contenido en lugar del crecimiento social y emocional, lo cual parece ser el problema más grande en el aula. Esta es la razón por la que las escuelas y los salones de clase se convierten en lugares de comportamiento agresivo o pasivo imitado, donde los estudiantes en conflicto ven su relación como un desastre social y emocional.

En resumen, gestionar el conflicto es una habilidad importante fuera de la escuela, y mantiene tu estado emocional y tus relaciones con otras personas en la escuela saludables. Fomentar su desarrollo como habilidad ayuda a construir un entorno escolar que sea saludable, justo y seguro para trabajar con otras personas.

1.2.5 Manejo de conflictos en estudiantes universitarios

Los estudiantes universitarios atraviesan cambios personales, sociales y académicos. Estos cambios pueden, a veces, generar conflictos, tanto internos como externos. Las confrontaciones pueden surgir por dinámicas grupales, presión de pares y diferencias en opiniones, valores, etc. León Navarrete et al. (2023) afirman que, sin habilidades de gestión emocional, los jóvenes adultos no pueden manejar los problemas de manera constructiva.

Es un hecho que la Licenciatura en Artes y Humanidades es una ciencia social, y como tal, los estudiantes pasan un buen tiempo interactuando entre sí. Debido a esto, los conflictos pueden surgir con facilidad. Por ello, es de suma importancia que los estudiantes desarrollen habilidades que les ayuden a expresar sus emociones de manera constructiva, así como a entender la posición de los demás y buscar soluciones justas. Por lo tanto, la educación emocional debe ser una prioridad. En su estudio, Otero Bocanegra Paola et al. (2025), argumentan que los estudiantes con capacitación en inteligencia emocional muestran niveles avanzados de compromiso y negociación en la resolución de conflictos.

Por supuesto, aún existen muchos desafíos culturales y estructurales que restan valor a la educación emocional en el aula. Por ejemplo, el ambiente académico es insensible emocionalmente. Esto resulta en que las habilidades sociales e intrapersonales de los estudiantes estén subdesarrolladas. Muchos estudiantes carecen de la capacitación necesaria para gestionar eficazmente los conflictos y, como resultado, tienden a reproducir los mismos patrones disfuncionales de entornos anteriores.

La resolución de conflictos en estudios de casos de estudiantes universitarios no debería dejarse al azar o a la experiencia personal. Abordar este tema dentro del estudio de casos debe ser una prioridad en el marco educativo, ya que la capacitación en habilidades de resolución de conflictos impacta directamente en la capacidad del estudiante para adaptarse socialmente, en su salud mental y en sus resultados profesionales (Romero et al. 2024). Capacitar a los estudiantes en diálogo, empatía y autocontrol fomenta el ajuste social y mejora la salud mental.

1.3 Inteligencia Emocional

La capacitación en Inteligencia Emocional (IE) es importante para desarrollar habilidades de comportamiento humano en la intersección de la psicología y la educación. La IE está situada en la división cognitivo-afectiva, como en el modelo de Salovey y Mayer (1995), porque se conecta con las diversas formas de operaciones mentales que involucran emociones, las cuales pueden ser identificadas, asimiladas y procesadas, como ellos mencionan.

Actualmente, la IE según (Bisquerra, 2019) afirma que la inteligencia emocional y los aspectos emocionales de los demás y las conexiones sociales son fundamentales. Para ello, el bienestar personal y social está directamente involucrado. Por ejemplo, la inteligencia emocional es la capacidad de monitorear y evaluar los sentimientos propios y de los demás para guiar los pensamientos y acciones, lo que, a su vez, define el potencial para aprender habilidades prácticas (Ramos Ramos, P., 2017, p. 45).

(Goleman, 1995) fue el primero en popularizar el modelo de habilidades socioemocionales y capacidades psicológicas, luego (Moreno-Gómez et al., 2020) integró la autorregulación y la empatía como las piedras angulares de las habilidades socioemocionales necesarias para la formación de los estudiantes universitarios.

1.3.1 Teorías de la Inteligencia Emocional

Los primeros estudios importantes sobre la Inteligencia Emocional (IE) nos indican que es una habilidad que involucra cómo alguien procesa la información emocional. Esta teoría es de Salovey y Mayer (1995) y consiste en varias partes. Incluyen: cómo alguien percibe las emociones, cómo usa las emociones para ayudar en su pensamiento, comprender las emociones y regular esas emociones. (Romero et al., 2024) realizó un estudio para mostrar cómo se aplica esta teoría a cómo alguien rinde académicamente y en sus habilidades sociales.

Otro estudio destacado es Goleman, (1995). Él fue quien ideó inicialmente las motivaciones y las habilidades sociales y las agregó a la definición de IE. También definió la IE para incluir habilidades cognitivas y sociales. (León Navarrete et al., 2023) desarrolló su estudio basándose en esta teoría y encontró que los estudiantes con alta IE manejan mejor los estresores académicos. También descubrieron que los estudiantes resuelven conflictos de manera asertiva. Bar-On (2006) también estudió la IE. Aunque se le cita con poca frecuencia, agregó la gestión del estrés y la adaptabilidad a la definición de IE. Estas dos habilidades son también esenciales para los estudiantes en universidades competitivas (Ante et al., 2023).

1.3.2 Dimensiones

La inteligencia emocional consta de componentes interrelacionados que permiten a las personas funcionar en ámbitos personal y social. Estos componentes han sido estudiados exhaustivamente y se han operacionalizado de varias maneras, incluida la utilizada en esta investigación, la "Escala de Meta-Mood de Rasgos (TMMS-24)", que proporciona un marco sencillo para medir habilidades emocionales específicas. Los componentes clave de este modelo se detallan a continuación:

Atención a los sentimientos: Esta es la capacidad de reconocer y articular las propias emociones. Por ejemplo, Otero Bocanegra Paola et al. (2025) demuestran que los estudiantes con alta atención a los sentimientos son más conscientes de sus respuestas en un conflicto dado y, por lo tanto, tienen más probabilidades de comunicarse de manera asertiva.

La comprensión de los antecedentes y consecuencias emocionales se denomina claridad emocional. Según Coronel Trujillo y Pariachi Coloma (2021), existe una correlación positiva entre la claridad emocional y las estrategias de resolución de conflictos basadas en el compromiso. La capacidad de regular los estados emocionales negativos y de desarrollar estados emocionales positivos. Muriel Cáceres (2021) descubrió que los estudiantes universitarios que poseen habilidades relacionadas con la regulación emocional tienden a participar en los conflictos y/o negociar aspectos de los mismos, en lugar de evitarlos.

Los programas de educación emocional basados en el TMMS-24 han creado un ambiente más cohesionado en el aula a nivel universitario y han contribuido a disminuir la ansiedad de los estudiantes (Galindo-Domínguez et al., 2022). Asimismo, los efectos positivos

adicionales de la enseñanza de estos componentes en el currículo (Bisquerra, 2019; Moreno-Gómez et al., 2020) pueden incluir una reducción del acoso escolar y las tasas de deserción, así como de los conflictos interpersonales no resueltos dentro de la comunidad escolar, al proporcionar a los estudiantes habilidades socioemocionales para afrontar y resolver dilemas interpersonales.

1.3.3 Importancia de la Inteligencia Emocional

El bienestar psicológico, académico y emocional de los estudiantes universitarios depende en gran medida de la inteligencia emocional (IE). Bonilla y Andrade (2023) afirman que los jóvenes aprenden a reconocer y gestionar las emociones, lo que les ayuda a tomar decisiones y a manejar el estrés relacionado con lo académico. Los estudiantes con alta inteligencia emocional demuestran mayor resiliencia, menor ansiedad y una actitud más positiva hacia los desafíos académicos.

Los estudiantes con alta inteligencia emocional (IE) han demostrado tener una experiencia más productiva en general. Gudiño-Mejía et al. (2023) señalan que una alta IE está relacionada con la disposición de los estudiantes para trabajar con otros, sentir empatía por otros estudiantes y tener una mayor motivación intrínseca para aprender. La IE sí impacta en la vida personal, pero a su vez, ayuda a la logro académico y la integración social.

Pari Yana et al. (2025) afirman que la inteligencia emocional proporciona protección contra el estrés. Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades emocionales, como la empatía y la autorregulación emocional, para tener éxito en entornos académicamente exigentes. La inteligencia emocional previene crisis emocionales, además de promover el autocuidado.

Prestar atención a lo que dicen los estudiantes, pensar en formas de ayudarlos y ofrecerles ayuda cuando no la piden, son excelentes habilidades de gestión emocional y crean un espacio protector para que los estudiantes aprendan emocionalmente. Enseñar a los estudiantes que la gestión emocional forma parte del currículo les proporciona las habilidades más necesarias para sobrevivir. La vida se vuelve mucho más satisfactoria cuando estamos equipados con habilidades de gestión emocional. Las personas pueden aportar mucho al mundo cuando tienen control sobre sus propias emociones. Los docentes tienen mucho control y deben respetarlo. El control emocional es una parte muy importante de la vida de cada individuo y no debe ser pasado por alto. Es una parte esencial del currículo de educación superior.

1.3.4 Manejo de la Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios

Para lograr una gestión adecuada de la Inteligencia Emocional (IE) a nivel universitario, es necesario ir más allá del ámbito de las emociones. Es necesario desarrollar la capacidad de gestionar las emociones, expresarlas adecuadamente y utilizarlas como instrumentos para tareas cotidianas. Por lo tanto, es relevante delinear que las competencias de la IE a desarrollar y promover por las instituciones de educación superior deben abordarse desde una perspectiva integral/holística (Gusqui Bonilla & Galárraga Andrade, 2023).

Numerosos estudios confirman que los estudiantes universitarios que gestionan y regulan sus emociones experimentan menos estrés y confusión emocional, y son más efectivos en el manejo de conflictos interpersonales. Por ejemplo, Gudiño-Mejía et al. (2023) certifican que los estudiantes universitarios con las habilidades mencionadas son capaces de evitar actuar por impulso y de crear relaciones más constructivas dentro y fuera de la clase.

Pari Yana et al. (2025) pusieron a prueba un programa de regulación emocional con estudiantes de Educación, los resultados fueron más amplios de lo que probablemente esperaban. No solo mejoraron en autoconciencia —lo que uno diría que es bastante obvio para un programa diseñado con eso en mente—, sino que además vieron cambios concretos en cómo estos estudiantes regulaban sus emociones. Lo llamativo fue que esos efectos se extendieron hasta su desempeño académico. Los números sugieren que trabajar en la inteligencia emocional no es solo un agregado motivacional, sino que toca directamente cómo la gente aprende. Esto indica que la mejora en la calidad de vida en la universidad y en el desempeño estudiantil es el resultado de programas de IE bien diseñados.

Además, Jaramillo Barrionuevo (2024) mostró que las estudiantes universitarias estaban más preocupadas por la reparación emocional, mientras que los estudiantes masculinos estaban más sintonizados emocionalmente. Estos resultados muestran que los programas de entrenamiento emocional deben ser diseñados considerando el perfil emocional, individual y específico por género. Es importante distinguir los programas emocionales porque aumentaría la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones.

Uno de los mayores desafíos es que, al ingresar a la universidad, los jóvenes no tienen un vocabulario emocional definido, lo cual hace que sea imposible expresar con palabras los sentimientos con los que luchan o articular la ayuda que necesitan. Estados emocionales y psicológicos subjetivos, como la sensación de estar vacío y/o desmotivado, pueden ser experimentados por los jóvenes por muchas razones. Además, muchos docentes afirman que carecen de los recursos y la formación necesarios para ayudar a los estudiantes que tienen problemas emocionales, lo que también dificulta brindar ayuda contextual en el aula.

Vega y otros, 2025, destacan la importancia de integrar técnicas más activas para ofrecer oportunidades a los estudiantes para procesar el descubrimiento emocional y la colaboración constructiva como base para las competencias emocionales. Algunas de las prácticas más nuevas en la UTN incluyen el uso del diálogo en círculo emocional, la dramatización y las técnicas de dinámica grupal, y estas prácticas brindan a los estudiantes la oportunidad de sentir y reflexionar activamente sobre sus emociones, en lugar de aprender pasivamente sobre emociones y sentimientos, como ocurre con las metodologías tradicionales.

Gestionar los sentimientos y los productos tecnológicos, por ejemplo, aplicaciones de seguimiento emocional y diarios digitales. Los estudiantes adquieren auto-monitoreo digital y conciencia emocional, e identifican patrones emocionales, lo que mejora la toma de decisiones y la responsabilidad personal para la autorregulación emocional.

La inteligencia emocional (IE) es muy importante en los estudios universitarios. Este es un resultado de un mejor control de la IE, y los estudiantes se vuelven exitosos académicamente y responden mejor a las demandas sociales. La IE, en este caso, es útil para que los estudiantes se conviertan en profesionales que puedan liderar y sobresalir en entornos laborales complejos.

1.4 Manejos de conflictos e Inteligencia emocional

Resolver conflictos dentro de la universidad requiere habilidades de gestión para el crecimiento personal y académico de los estudiantes. La gestión de conflictos implica inteligencia emocional (IE) que Haro y Mayorga (2024) describen como la capacidad de gestionar las propias emociones y las de los demás. La IE comprende otras habilidades también, que incluyen emociones, percepción y comprensión. Estas habilidades influyen en la capacidad de interactuar y tomar decisiones durante los conflictos.

La relación entre IE y gestión de conflictos ha sido estudiada en el contexto de estudiantes universitarios. Soto y Rodríguez (2023) afirman que la IE permite a los estudiantes afrontar conflictos y resolverlos de manera constructiva. Además de los estudios de Soto y Rodríguez, los programas de desarrollo emocional instaurados a nivel universitario en Panamá mejoraron la gestión de conflictos de los estudiantes y la universidad en general se convirtió en un entorno más productivo.

Estos estudios indican que el nivel de inteligencia emocional de un estudiante es un predictor del estilo de resolución de conflictos que emplea ese estudiante. Es fundamental incluir tanto IE como gestión de conflictos en los planes de estudio académicos para que las instituciones educativas sean más empáticas y constructivas.

1.4.1 Estudios empíricos previos

Estudios recientes muestran que la inteligencia emocional (IE) y la gestión de conflictos (GC) están estrechamente vinculadas en estudiantes universitarios. En la Universidad Politécnica de Valencia, Gil-Gómez y Montoya (2025) trabajaron con 114 estudiantes de entre 18 y 25 años usando emoWELL, un videojuego diseñado para intervenir en competencias emocionales. Los hallazgos resultan interesantes: quienes jugaron mostraron mejoras medibles en atención y una mayor capacidad para aceptar sus emociones. Lo más relevante fue la reducción en estrategias de afrontamiento contraproducentes, esas que justamente nos impiden resolver problemas de forma constructiva. El trabajo apunta a una conexión clara entre inteligencia emocional y gestión del conflicto. No se trata de que los videojuegos sean una solución mágica, sino que cuando alguien logra autorregularse emocionalmente cosa que la gamificación parece

facilitar en este contexto enfrenta los problemas con menos reactividad y mejor criterio. El estudio, a pesar de sus contribuciones notables, presenta varias limitaciones metodológicas (por ejemplo, grupos de control ausentes o extremadamente limitados y falta de datos de seguimiento a largo plazo). Por lo tanto, los resultados del estudio no pueden generalizarse.

Asimismo, en un estudio con 123 estudiantes de una universidad chilena, Bermúdez Mendoza et al. (2025) encontraron que la claridad anclada en la tolerancia a fallos emocionales (la capacidad de comprender los sentimientos) impacta positivamente en la resolución de discordias académicas. La investigación se limitó a un programa académico específico, lo que plantea un problema obvio: no sabemos si estos resultados funcionan en otros contextos universitarios o carreras distintas. Lo que sí encontraron los investigadores en Lima fue una relación clara entre las competencias emocionales particularmente la capacidad de atender, entender y regular las emociones y el aprendizaje autorregulado. Interesante además que el aprendizaje autorregulado mostrara una correlación negativa con la reactividad ante conflictos. En otras palabras, quienes aprenden de forma más independiente tienden a responder con menos impulsividad cuando las cosas se tensan. El alcance limitado del estudio es una debilidad real, aunque común en este tipo de investigaciones. Generalizar estos patrones a universidades con otras dinámicas o programas muy distintos sería arriesgado. Sin embargo, dado el carácter de esta investigación, el efecto de la IE en el impacto positivo y negativo a corto y largo plazo de la gestión del conflicto aún no ha sido ampliamente explorado.

1.4.2 Teorías que explican la conexión entre ambas variables

Las teorías sólidas también respaldan la relación entre la IE y la MC. El modelo de Mayer y Salovey de 1997 identifica cuatro habilidades emocionales centrales: percepción, facilitación, comprensión y regulación. Estas habilidades permiten a los estudiantes detectar emociones en un desacuerdo, evaluar la fuente de la emoción y controlar sus reacciones mediante estrategias de conflicto asertivas. De manera similar, la teoría de la autorregulación emocional describe el procesamiento emocional en fases distintas: selección de la situación, evaluación y respuesta, y plantea que el control cognitivo previo al conflicto reduce la impulsividad emocional.

Según la teoría cognitiva transaccional de Lazarus y Folkman (1984), la evaluación emocional de una situación es fundamental. La IE ayuda a evaluar la situación como amenaza/desafío. La IE promueve la evaluación como desafío y no como amenaza. Además, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986) afirma que los estudiantes aprenden a regular sus emociones y adoptar estilos de resolución de conflictos colaborativos y no confrontacionales observando a otros.

Los puntos de vista explicados ayudan a describir el papel de mediación que desempeña la IE en la reacción emocional intensa y la brecha que la IE llena entre las emociones y

las acciones durante un conflicto, lo que fomenta la coexistencia y mejora el aprendizaje universitario.

1.4.3 Implicaciones en el contexto educativo

Desarrollar tanto la Inteligencia Emocional (IE) como la Gestión de Conflictos (GC) en el campo educativo y sus contextos representa resultados positivos en el bienestar de estudiantes y docentes. Ambas habilidades son esenciales para implementar una comunidad educativa caracterizada por la convivencia pacífica, la gestión asertiva de conflictos, el clima escolar positivo y el alto rendimiento académico. Se reporta que la capacitación en inteligencia emocional tiene un impacto positivo en el aumento de la empatía entre compañeros, la mejora del clima escolar y la disminución del comportamiento agresivo (Bocanegra Collazos et al, 2023).

Además, las habilidades de gestión de conflictos serán útiles para resolver tensiones de manera constructiva y deberían enseñarse en la escuela. Los estudiantes con control emocional y habilidades de comunicación asertiva tienen la capacidad de afrontar los conflictos de manera constructiva, no violenta, sin perder de vista el problema. Esta habilidad debe desarrollarse en todas las situaciones grupales. Como afirma Valencia (2023), la Inteligencia Emocional (IE) y la Cohesión de Grupo (CG) permiten a los estudiantes reducir la ansiedad y aumentar la cohesión del grupo.

Los docentes capacitados en IE y CG pueden abordar los conflictos en el aula de manera más eficaz, tanto en el contexto escolar como en la gestión de conflictos dentro del marco de la colaboración. A pesar de la existencia de barreras para el acceso a este y otros tipos de intervenciones (por ejemplo, en el uso de un modelo de currículo cognitivo-contenido como enfoque principal para la impartición, y en la provisión de capacitación sobre cómo evaluar y/o enseñar la resolución de conflictos como parte de un marco de aprendizaje socioemocional), UTN Buenos Aires (2023) cree que son una prioridad inmediata que debe abordarse en todos los programas de formación inicial de docentes debido a su importancia para ayudar a reducir los problemas de salud mental y las brechas de aprendizaje.

En consecuencia, se recomienda incorporar módulos específicos de IE y GC en todos los niveles del sistema educativo. Esto debe complementarse con metodologías activas (como dramatizaciones, simulaciones, círculos de diálogo) y momentos reflexivos que ayuden a los estudiantes a conocer, autorregularse y resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.

1.5 Carrera de Pedagogía en Artes y Humanidades de la Universidad Técnica del Norte

Con el enfoque en la enseñanza dentro de las artes y la pedagogía, el programa de Pedagogía de las Artes y Humanidades en la Universidad Técnica del Norte tiene como uno de sus objetivos la formación de un profesional que pueda integrar los conocimientos artísticos con la pedagogía y las humanidades y, dado la naturaleza de este programa, capacitar a los estudiantes para ser creativos y colaborativos, el propósito de este

programa implica enseñar una gran cantidad de competencia emocional y la capacidad de gestionar conflictos en un amplio rango de entornos cultural y socialmente diversos.

Según el Repositorio de la UTN (s.f.), los ejemplos documentados de obras artísticas, teatro educativo u otras formas tempranas de expresión artística ayudan a canalizar las emociones, construir la identidad y crear maneras de resolver conflictos. Dado que durante estas actividades se producen muchas conversaciones creativas, es necesario gestionar estas tensiones para fomentar una colaboración productiva y preservar diversos tipos de ideas.

Sin embargo, el currículo presenta algunas asignaturas humanistas, y parece que faltan cursos básicos en inteligencia emocional y gestión de conflictos. Como resultado, la formación de futuros docentes y educadores es incompleta en términos de las limitaciones presentes para abordar los problemas relacionales en el aula, y los desafíos de gestión emocional relacionados con las actividades artísticas grupales simplemente quedarán desatendidos. (Galindo-Domínguez et al., 2022) Han establecido que sin un componente intencional, las habilidades de autorregulación, negociación, empatía y otras emociones no se desarrollarán.

Existe una urgencia en la necesidad de rediseñar el currículo para incluir contenido de inteligencia emocional y gestión de conflictos de manera integrada. Una opción para mejorar esta formación es considerar un módulo sobre entrenamiento emocional aplicado en la disciplina de las artes, en los cursos Didáctica del Arte y Pedagogía Crítica. El diseño del currículo incluirá actividades experienciales, actividades de diseño artístico, reflexiones emocionales después de cada encuentro artístico y colaboración intergrupala para crear un marco persistente que permita a los individuos afrontar las diferencias en los grupos y el conflicto. Además, las colaboraciones incluirán criterios de evaluación para gestionar la frustración, la escucha activa y contar con un guía empático en el grupo, lo cual ayudará a fortalecer el marco.

El resultado final de estas iniciativas será la formación de graduados que no solo impartirán clases de arte, sino que también crearán comunidades educativas más compasivas, empáticas y resilientes, donde el conflicto se gestione de forma madura, creativa y constructiva. Este proyecto está íntimamente ligado al proyecto de tesis. Propone un primer paso concreto para combinar la inteligencia emocional y la gestión de conflictos como las dos facetas más importantes de la formación docente (que también incluye un aspecto de la educación del profesorado). El resultado permitirá a los graduados no solo impartir el currículo de Artes, sino también ser agentes de cambio en la creación de comunidades empáticas, resilientes y con alta inteligencia emocional.

CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Tipos de Investigación

CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Tipos de Investigación

El presente estudio se titula La relación entre la inteligencia emocional y la gestión de conflictos en estudiantes universitarios, y cómo se relaciona con la edad y el género. Debido a la relación del estudio con la edad, género, inteligencia emocional y gestión de conflictos, el estudio adopta una investigación cuantitativa con interpretativismo. El objetivo del estudio es elaborar sobre el fenómeno de la presencia de comportamientos y actitudes modelados de los estudiantes universitarios hacia el conflicto y la inteligencia emocional. Por qué los estudiantes demuestran diferentes comportamientos hacia la inteligencia emocional y la gestión de conflictos, es una relación que resulta de interés y valor.

En el estudio, la conducta y el conflicto en sí son de interés y los diferentes comportamientos modelados presentes son relevantes ya que muestran las diferentes actitudes que tienen los estudiantes universitarios hacia la práctica del conflicto y la inteligencia emocional. Los objetivos permiten que los estudiantes universitarios demuestren y exhiban el comportamiento en relación con el estudio como comportamiento modelado, actitudes, inteligencia emocional, los comportamientos conflictivos, las actitudes del comportamiento modelado y la inteligencia emocional que se exhibe.

Los objetivos y propósitos del estudio, junto con las preguntas de investigación, permitieron que el estudio se centrara principalmente en cuatro variables, e interés en el estudio para determinar el nivel de actitud, comportamiento e interés. Para ello, el estudio presentó una relación directa con las actitudes, comportamientos, prácticas e inteligencia emocional del estudiante universitario y cómo esto se relaciona con el estudio, la actitud de interés, el comportamiento, la práctica y la inteligencia emocional. Al describir el fenómeno de la relación entre la actitud y el interés en los estudiantes universitarios, el estudio sin duda aporta al dominio actitudinal un nivel de interés y un cierto fenómeno que se representa a través de las actitudes, el comportamiento, el interés y las prácticas del estudiante universitario.

El estudio emplea un diseño transversal no experimental. Este estudio se clasifica como no experimental ya que las variables independientes no son controladas por el investigador sino que se observan tal cual existen en sus circunstancias naturales. Este estudio también es transversal en el sentido de que la recolección de datos ocurre en un momento específico sin ningún seguimiento basado en el tiempo.

.2.2 Métodos, técnicas e instrumentos

Durante los análisis se emplearon dos herramientas verificadas que capturaron las variables objetivo con la suficiente precisión. Para medir la inteligencia emocional, se utilizó la Escala de Meta-Actitudes Emocionales (TMMS-24); mientras que, para la medición de la gestión del conflicto, se administró la versión corta del Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI). Ambos serán descritos en mayor detalle a continuación.

El Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) – Versión Reducida fue diseñado por Kurdek (1994) y validado en español por Martínez-Pampliega et al. (2008), y posteriormente traducido por García et al. (2017). El instrumento tiene 16 ítems con una escala Likert de cinco puntos donde 1=“nunca” y 5=“siempre.” Evalúa cuatro estilos principales de resolución de conflictos para parejas: confrontación, sumisión, negociación y retirada. El instrumento muestra propiedades psicométricas razonables. El análisis factorial identificó cuatro factores que recuperan el 39% de la varianza, lo que sugiere validez de constructo aceptable (aunque hay espacio para mejora). La consistencia interna del total alcanzó un alfa de Cronbach de 0,74, mientras que las subescalas variaron: negociación y confrontación rondaron 0,64-0,68, retirada fue más débil con 0,58, y sumisión llegó a 0,65.

Lo interesante aquí es que los niveles de fiabilidad son desiguales. Retirada, en particular, se mueve en el límite de lo aceptable, lo que probablemente refleja heterogeneidad en cómo las personas experimentan o reportan ese tipo de respuesta. Para los fines de investigación exploratoria funciona, pero si el objetivo fuera desarrollar un instrumento de medición clínica más riguroso, habría que revisar esos ítems.

El otro lado de la TMMS-24 fue articulado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y se adaptó posteriormente al español por Extremera y Fernández-Berrocal (2004). Este cuestionario ha sido diseñado para evaluar el nivel de metacognición emocional, que se refiere al grado de autorreflexión en el que una persona participa, y la autorregulación. El instrumento de evaluación correspondiente está dividido en tres partes. La primera parte, conciencia emocional, es el grado de conocimiento que una persona posee respecto a sus propios sentimientos y emociones. La parte siguiente es claridad emocional, que denota la capacidad de reconocer cómo se siente en un momento dado. Por ejemplo, en este momento, me siento enojado. La última de las tres partes es reparación emocional, que se refiere a la capacidad de gestionar emociones negativas y mantener una disposición emocional positiva. Cada uno de estos elementos tiene 8 ítems, sumando un total de 24 ítems.

La escala proporciona una respuesta a los ítems en una escala Likert de cinco (5) puntos, donde 1 representa fuerte desacuerdo y 5 representa fuerte acuerdo, permitiendo al evaluador elaborar sobre el grado de concordancia o desacuerdo con las afirmaciones respecto al estado emocional del evaluado. Cuando se analiza la confiabilidad del TMMS-24, los números hablan por sí solos. Espinoza-Venegas y su equipo (2015) lo pusieron a prueba con estudiantes de enfermería chilenos y obtuvieron un alfa de Cronbach de 0,95 para el instrumento completo. Las tres subescalas —atención (0,88), claridad (0,89) y

reparación emocional (0,86)— mantuvieron coeficientes sólidos. Lo interesante aquí es que esta pauta se repite en estudios posteriores en muestras similares: todas las componentes rondan el 0,80 o superan esa marca, lo que refuerza bastante la idea de que el instrumento mide de forma consistente. La estadística alfa de Cronbach se aplicó y se utilizó para establecer un valor para cada dimensión o factor y cada variable del estudio, lo cual se refleja en las tablas siguientes, donde el criterio se estableció de acuerdo con las normas establecidas por Pelegrín et al. (2016).

Confiabilidad muy baja: $\alpha \leq 0,30$

Confiabilidad baja: $0,30 < \alpha \leq 0,60$

Confiabilidad moderada: $0,60 < \alpha \leq 0,75$

Confiabilidad alta: $0,75 < \alpha \leq 0,90$

Confiabilidad muy alta: $\alpha > 0,90$

TABLA 1.

ALFA DE CRONBACH DE LA VARIABLE Y DIMENSIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Criterios
Atención a los sentimientos	0,888	Confiabilidad alta
Claridad emocional	0,923	Confiabilidad muy alta
Reparación Emocional	0,914	Confiabilidad muy alta
Total	0,940	Confiabilidad muy alta

Fuente: Elaboración propia (2025)

TABLA 2

ALFA DE CRONBACH DE LA VARIABLE Y DIMENSIONES DE MANEJO DE CONFLICTOS

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Criterios
Confrontación	0,791	Confiabilidad muy alta
Evitación	0,634	Confiabilidad moderada
Compromiso	0,579	Confiabilidad baja
Acomodación	0,647	Confiabilidad moderada
Total	0,838	Confiabilidad alta

2.3 Preguntas de investigación y/o hipótesis

Los dos primeros objetivos específicos conducen a las siguientes preguntas de investigación como líneas de investigación:

- ¿Cuál es el nivel de habilidades de gestión de conflictos de los estudiantes de Pedagogía en Artes y Humanidades?
- ¿Cuál es el nivel de gestión de la inteligencia emocional de los estudiantes de Pedagogía en Artes y Humanidades?

En relación con el tercer y cuarto objetivo específico, las hipótesis de investigación son:

Manejo de Conflictos Edad y Sexo.

H1: Existen patrones para hombres y mujeres en relación con la resolución de conflictos.

H0: No hay variación en la forma en que hombres y mujeres gestionan los conflictos

H2: La edad es un factor para diferentes metodologías en la gestión de conflictos.

H0: La edad no influye en los diversos métodos de gestión de conflictos.

Atención a los Sentimientos Sexo-Edad.

H3: Los hombres y las mujeres responden de manera distinta ante los sentimientos.

H0: Los hombres y las mujeres tienen la misma sensibilidad emocional.

H4: La edad es lo que define cuánta atención prestamos a nuestros sentimientos.

H0: La edad no tiene que ver con cuánta atención prestamos a nuestros sentimientos.

Claridad Emocional Sexo-Edad.

H5 = Es un hecho establecido que la claridad emocional muestra una brecha de género.

H0 = La claridad emocional es neutral en cuanto al género.

H6 = La claridad emocional es medible en un contexto relacionado con la edad.

H0 = La claridad emocional es neutral en cuanto a la edad.

Reparación Emocional Sexo-Edad.

H7. La reparación emocional difiere según el género.

H0. La reparación emocional no difiere según el género.

H8. La reparación emocional difiere por edad.

H0. La reparación emocional no difiere por edad.

Correlaciones.

H9: Los estudiantes de pedagogía en Artes y Humanidades vinculan la gestión de conflictos con sensibilidad emocional.

H0: Los estudiantes de pedagogía en Artes y Humanidades no vinculan gestión de conflictos con sensibilidad emocional.

H10: Los estudiantes de pedagogía en Artes y Humanidades vinculan la gestión de conflictos con opacidad emocional.

H0: Los estudiantes de pedagogía en Artes y Humanidades no tienen relación de gestión de conflictos con opacidad emocional.

H11: Los estudiantes de pedagogía en Artes y Humanidades tienen alguna relación de gestión de conflictos con las emociones.

H0: Los estudiantes de pedagogía en Artes y Humanidades no tienen relación de gestión de conflictos con las emociones.

2.4 Matriz de operacionalización de variables

TABLA 3

VARIABLES, DIMENSIONES E ÍTEMS DEL INSTRUMENTO

Variables	Dimensiones	Ítems
Sociodemográficas		Sexo Edad Nivel Autodefinición étnica
Manejo de conflictos	Confrontación	1. Intento discutir abiertamente el problema 3. Escucho el punto de vista de la otra persona 6. Planteo el tema para discutirlo 8. Trato de entender los sentimientos de la otra persona 11. Me esfuerzo por expresar mis propios sentimientos 13. Reconozco el punto de vista del otro 15. Insisto en resolver el conflicto de inmediato
	Evitación	2. Evito hablar sobre el problema 4. Evito a la persona o la situación 7. Cambio de tema para evitar el conflicto 12. Me alejo sin resolver el problema
	Acomodación	9. Cedo a los deseos de la otra persona 14. Trato de mantener la paz evitando el desacuerdo 16. Me adapto a lo que quiere la otra persona
	Compromiso	5. Intento encontrar un compromiso 10. Buscamos juntos una solución justa
Inteligencia emocional	Atención a los sentimientos	1. Presto mucha atención a los sentimientos. 2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. 3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. 4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. 6. Pienso en mi estado de ánimo

	constantemente.
	7. A menudo pienso en mis sentimientos.
	8. Presto mucha atención a cómo me siento.
Claridad emocional	9. Tengo claros mis sentimientos.
	10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
	11. Casi siempre sé cómo me siento.
	12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
	13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
	14. Siempre puedo decir cómo me siento.
	15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
	16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.
Reparación de las emociones	17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
	18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
	19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
	20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.
	21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
	22. Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.
	23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
	24. Cuando estoy enfadado intento que se me pase.

Nota. Los ítems del manejo de conflictos pertenecen al Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI; Kurdek, 1994), versión reducida de 16 ítems. Los ítems de inteligencia emocional corresponden al Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004).

2.5 Participantes

TABLA 4

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LAS ARTES Y HUMANIDADES POR SEMESTRE

Nivel	Mujeres	Hombres	Total
1	11	8	19

2	19	11	30
3	17	9	26
4	14	11	25
5	13	10	23
6	23	9	32
7	14	6	20
8	14	7	21
Total	125	71	196

Fuente: Elaboración Propia (2025)

Notas. Número de Estudiantes de la carrera de Pedagogía de las artes y humanidades

Se intento aplicar un censo; es decir, tomar la encuesta a los 196 De la carrera de pedagogía de artes y humanidades, pero al ser voluntaria la muestra investigada fue de 184 estudiantes distribuidos de la siguiente manera.

TABLA 5

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR NIVELES

Nivel que cursa		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Primero	Recuento	12	11	23
	% dentro de Nivel que cursa	52,2%	47,8%	100,0%
Segundo	Recuento	10	20	30
	% dentro de Nivel que cursa	33,3%	66,7%	100,0%
Tercero	Recuento	8	16	24
	% dentro de Nivel que cursa	33,3%	66,7%	100,0%
Cuarto	Recuento	5	11	16
	% dentro de Nivel que cursa	31,3%	68,8%	100,0%
Quinto	Recuento	8	11	19
	% dentro de Nivel que cursa	42,1%	57,9%	100,0%
Sexto	Recuento	6	21	27
	% dentro de Nivel que cursa	22,2%	77,8%	100,0%
Séptimo	Recuento	8	15	23

	% dentro de Nivel que curso	34,8%	65,2%	100,0%
Octavo	Recuento	9	13	22
	% dentro de Nivel que curso	40,9%	59,1%	100,0%
Total	Recuento	66	118	184
	% dentro de Nivel que curso	35,9%	64,1%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (2025)

2.6 Procedimiento y Análisis

Inicialmente, la Escala de Manejo de Conflictos (CRSI) y la Escala Meta de Rasgos de Estado de Ánimo (TMMS-24) fueron adaptadas culturalmente. Esto se hizo para que estos instrumentos de investigación pudieran ser aplicados a estudiantes del campo de la Pedagogía en Artes y Humanidades. Esto implicó que los ítems y las escalas originales debían ser revisados para asegurar que, en la traducción de los ítems, la reformulación se realizara, de modo que el posible lector pudiera tener claridad, relevancia y fiabilidad en los ítems antes de que estos se aplicaran de manera concluyente.

Luego, antes de recopilar los datos, se contactó formalmente al Decano de la Facultad de Ciencias, Educación y Tecnología, y se solicitó permiso mediante una carta que especificaba los objetivos de la investigación y los instrumentos específicos sobre los cuales se buscaba autorización para su uso en la profesión dada. Posteriormente, con el permiso del decano, se contactó al coordinador de Pedagogía en Artes y Humanidades para recopilar datos y hablar sobre la disponibilidad de los estudiantes.

Además, finalmente pudimos publicitar los formatos de instrumentos y los formularios de consentimiento informado a través de Google Forms. Estos formularios detallaban la justificación académica de la investigación, la lógica de respuesta de cada pregunta y las garantías de confidencialidad. Los formularios estuvieron abiertos durante quince días hábiles en la segunda semana de julio de 2025, y fueron difundidos con la ayuda del investigador principal.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Estadísticos descriptivos

TABLA 6

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS INTELIGENCIA EMOCIONAL

		Atención a los sentimientos	Claridad emocional	Reparación emocional
N	Válido	184	184	184
	Perdidos	0	0	0
Media		24,68	22,82	24,93
Mediana		24,50	22,00	25,00
Moda		23	16 ^a	24
Desv. Desviación		6,661	7,161	7,304
Varianza		44,372	51,285	53,345
Rango		32	32	32
Mínimo		8	8	8
Máximo		40	40	40

Nota: a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Fuente: Elaboración propia (2025)

TABLA 7

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE MANEJO DE CONFLICTOS

		Confrontación	Evitación	Compromiso	Acomodación
N	Válido	184	184	184	184
	Perdidos	0	0	0	0
Media		22,72	12,03	6,30	9,16
Mediana		23,00	12,00	6,00	9,00
Moda		24	8	4	6
Desv. Desviación		5,317	3,414	1,952	2,812
Varianza		28,269	11,655	3,809	7,908
Rango		28	14	8	12
Mínimo		7	6	2	3
Máximo		35	20	10	15

Fuente: Elaboración propia (2025)

3.2 Niveles de Manejo de Conflictos

TABLA 8

RANGOS POR ESTILOS DE MANEJO DE CONFLICTOS

Nivel	Rango por Estilo			
	Confrontación	Evitación	Compromiso	Acomodación
Bajo	7 – 17,40	6 – 8,62	2 – 4,35	3 – 6,35
Medio	17,41 – 28,0	8,63 – 15,44	4,36 – 8,25	6,36 – 11,97

Alto	28,1 – 35	15,45 – 20	8,26 - 10	11,98 – 15
-------------	-----------	------------	-----------	------------

Fuente: Elaboración propia (2025)

Se construyó una escala descriptiva para asignar rangos a los estilos de gestión del conflicto con fines de este estudio. Para establecer estos rangos, partimos de lo básico: el mínimo, el máximo, el promedio y qué tan dispersos estaban los datos. Con eso definimos tres categorías de lectura. Lo que implica esto es que los valores bajos engloban todo lo que va desde el piso hasta una desviación estándar por debajo del promedio. El rango medio es el que cae entre una desviación estándar debajo y una por encima del promedio. Y los altos son los que superan esa desviación estándar superior hasta llegar al techo. El punto clave es que esta estructura nos permitió interpretar los datos de forma consistente sin que los extremos distorsionaran el análisis. Este enfoque proporcionó una clasificación de las puntuaciones que fue coherente con la distribución real de los datos para la muestra.

Este enfoque, que utiliza la media y la desviación estándar como criterios, es un método inspirado en el enfoque de Kurdek (1994). Mientras desarrollaba el CRI/CRSI, enfatizó la necesidad de evaluar los estilos dentro del contexto de la distribución de las puntuaciones y la variabilidad de las mismas. El estudio de Kurdek identifica la media y la desviación estándar como fundamentales para evaluar qué tan expresado está un estilo en particular. Esto refuerza el valor de una escala basada en estas medidas estadísticas.

TABLA 9

NIVEL DE CONFRONTACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	30	16,3
	Medio	130	70,7
	Alto	24	13,0
	Total	184	100,0

Fuente: Elaboración propia (2025)

Los resultados indican que el 70.7% de los estudiantes se encuentran en el nivel de confrontación moderada. Esto significa que la mayoría de los estudiantes parece no buscar conflictos, sino enfrentarlos de manera moderada. A partir de esto, se puede afirmar que los estudiantes no tienden a evitar los conflictos, pero al mismo tiempo, no tienden a abordarlos de manera abierta. La tendencia descrita anteriormente respalda la afirmación de Kurdek (1994) de que las personas demuestran capacidad de negociación cuando abordan los conflictos de manera moderada. Sin embargo, Kurdek insiste en que, a menos que las personas puedan expresar abierta y precisamente sus sentimientos sobre el conflicto, seguirá habiendo dificultades para resolverlo.

De manera similar, otros estudios recientes identifican el uso de la confrontación moderada entre estudiantes universitarios con inseguridad emocional y regulación emocional poco desarrollada. Estas características parecen limitar la expresión abierta de los desacuerdos (Coronel Trujillo & Pariachi Coloma, 2021). Se puede inferir que los

estudiantes reflejan cierta capacidad para confrontar conflictos, pero lo hacen en menor medida, y en este caso, es probable que se deba a sus dificultades en la regulación emocional. Es evidente que el control emocional limitado está asociado a la renuencia a enfrentar conflictos, y esto está correlacionado con la tendencia de las personas a evitar confrontaciones intensas para reducir el malestar interpersonal (Muriel Cáceres, 2021).

TABLA 10

NIVEL DE EVITACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	32	17,4
	Medio	122	66,3
	Alto	30	16,3
	Total	184	100,0

Fuente: Elaboración propia (2025)

Según los hallazgos, se observó un comportamiento de evitación moderada en el 66.3% de los estudiantes, lo que significa que los estudiantes en esta categoría tienden a emplear la estrategia mencionada anteriormente como método de afrontamiento. Sin embargo, en este sentido, es importante mencionar al 16.3% de la muestra que reúne un nivel alto de evitación, donde los estudiantes tienden a retirarse significativamente de las situaciones de conflicto al retrasar o evitar completamente el desacuerdo y el enfrentamiento directo. Este comportamiento de distanciamiento es una forma de afrontamiento para minimizar los sentimientos negativos que provienen de una situación de conflicto, pero puede inhibir la resolución efectiva de conflictos interpersonales en el futuro. Al respecto, Galindo-Domínguez et al. (2022) mencionan que en el contexto de baja claridad emocional, las personas tienden a percibir los conflictos como parcialmente/casi completamente amenazantes y son más propensas a responder evitando la situación. Además, Ante et al. (2023) afirman que las habilidades socioemocionales a menudo son insuficientes para permitir que las personas discrepen y no proporcionan las habilidades necesarias, lo que conduce a la aplicación persistente de estrategias de evitación en situaciones universitarias

TABLA 11

NIVEL DE COMPROMISO

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	46	25,0
	Medio	112	60,9
	Alto	26	14,1
	Total	184	100,0

Fuente: Elaboración propia (2025)

La mayoría de las respuestas de los participantes de alguna manera se situaron en el rango central porque la mayoría de los participantes (60,9%) para este factor mostraron niveles moderados de participación (participación moderada en negociaciones, resolución moderada de problemas), mientras que aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes (25%) no mostró participación en las negociaciones, lo que indica que los estudiantes

pueden tener dificultades para interactuar entre sí, aceptar compromisos si están justificados o resolver disputas de manera más colaborativa. Este bajo nivel de compromiso tiene una correlación directa con las limitaciones en la disposición a mantener un diálogo y la disposición a cumplir con los acuerdos, que son fundamentales para la convivencia académica. Galindo-Domínguez et al. (2022) explican que existen patrones en estudiantes que demuestran una falta de habilidades emocionales, y más específicamente, una regulación emocional inmadura y un autocontrol emocional. En la misma línea de pensamiento, Cornel Trujillo y Pariachi (2021) explican que la deficiencia en habilidades emocionales y sociales reduce la posibilidad de adoptar estrategias cooperativas frente a un problema y que tales individuos son más propensos a comportarse de manera egocéntrica o evitativa.

TABLA 12

NIVEL DE ACOMODACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	45	24,5
	Medio	94	51,1
	Alto	45	24,5
	Total	184	100,0

Fuente: Elaboración propia (2025)

En cuanto al estilo de acomodamiento, el 51.1% de los estudiantes se encuentran en un nivel medio, lo cual puede indicar una disposición moderada a ajustar su actitud a las demandas de los demás en caso de conflicto. Sin embargo, hay que destacar que el 24.5% de la muestra está en un nivel alto, lo que significa una fuerte tendencia a ceder en caso de conflicto, perdiendo de vista sus propias necesidades y/o intereses para mantener un equilibrio relacional. Un ejemplo de este comportamiento puede explicarse por la construcción de la evitación del conflicto (y, por lo tanto, se minimiza la incomodidad para los demás). Sin embargo, seguir así puede crear una dinámica relacional insalubre y dificultar que ambos individuos aseguren sus límites personales. Fernández-Berrocal y Extremera (2005) mencionan que los estudiantes con baja inteligencia emocional tienden a ser muy conformistas debido a su deseo de minimizar la tensión de un conflicto. En la misma línea, Gudiño-Mejía et al. (2023) postulan que una mala regulación emocional obstaculiza la establecimiento de límites y, a su vez, perpetúa un comportamiento complaciente.

3.3 Niveles de Inteligencia Emocional

TABLA 13

RANGOS DE ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS, CLARIDAD EMOCIONAL, REPARACIÓN EMOCIONAL

	Atención a los sentimientos	
	Hombres	Mujeres
Presta poca atención	8 – 21	13 – 24
Adecuada atención	22 – 32	25 – 35

Presta demasiada atención	33 – 38	36 – 40
Claridad Emocional		
	Hombres	Mujeres
Debe mejorar su claridad emocional	8 – 25	9 – 23
Adecuada claridad emocional	26 – 35	24 – 34
Excelente claridad emocional	36 – 40	35 – 40
Reparación de las Emociones		
	Hombres	Mujeres
Debe mejorar su reparación de las emociones	8 – 25	9 – 23
Adecuada reparación de las emociones	26 – 35	24 – 34
Excelente reparación de las emociones	36 – 40	35 – 40

Fuente: Tabla adaptada de Fernández-Berrocal et al. (2004).

Con el fin de clasificar los niveles de Atención a los Sentimientos, Claridad Emocional y Reparación Emocional, se tomó como referencia la propuesta del TMMS-24 de Fernández-Berrocal y Extremera, manteniendo la estructura conceptual de niveles bajo, adecuado y alto. Sin embargo, los intervalos de puntuación se ajustaron para acomodar los valores mínimos y máximos de la muestra, que fueron categorizados por sexo, con el fin de describir el comportamiento de la población de manera más precisa. Este ajuste fue estrictamente descriptivo y no se alteraron las propiedades psicométricas del instrumento. Así, la clasificación propuesta ofrece una interpretación contextualizada de los resultados, preservando la coherencia teórica con el modelo del TMMS-24 y facilitando el análisis comparativo entre hombres y mujeres.

TABLA 14

NIVELES DE ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Presta poca atención	F	24	56
	%	36,4%	47,5%
Adecuada atención	F	34	54
	%	51,5%	45,8%
Presta demasiada atención	F	8	8
	%	12,1%	6,8%
Total	F	66	118
	%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia (2025)

Al examinar la Tabla 14, el análisis comparativo revela diferencias en relación con la distribución de los niveles de atención a los sentimientos diferenciados por sexo. Se puede notar que las mujeres están más representadas en la categoría de poca atención a los sentimientos, con un 47.5% en comparación con el 36.4% de los hombres. Los hombres, sin embargo, muestran un porcentaje ligeramente mayor de concentración adecuada (51,5 %) y también de concentración excesiva (12,1 %).

Estos resultados sugieren que la creencia común de que las mujeres adultas son más conscientes de sus emociones que los hombres no es precisa, y que el grado en que se experimentan las emociones puede depender más de las experiencias sociales y educativas que de la condición de hombre o mujer. En este caso, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) afirman que la regulación emocional puede verse comprometida ya sea por una falta de apatía, emocional, o por una cantidad considerable de agotamiento emocional. La muestra ilustra que, entre la población estudiada, los hombres parecen tener un mayor promedio de atención a los sentimientos. En las mujeres, la atención promedio es menor, pero más irregular, y esto puede estar asociado con los procesos de regulación emocional que operan en el marco sociocultural.

TABLA 15

NIVELES DE CLARIDAD EMOCIONAL

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Debe mejorar su claridad	F	40	71
Emocional	%	60,6%	60,2%
Adecuada claridad emocional	F	22	41
	%	33,3%	34,7%
Excelente claridad emocional	F	4	6
	%	6,1%	5,1%
Total	F	66	118
	%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia (2025)

Los resultados de los niveles de claridad emocional muestran que la mayoría de los hombres (60,6%) y las mujeres (60,2%) se encuentran en los niveles bajos. Esto indica que una gran proporción de la muestra reporta dificultades para reconocer y diferenciar sus propias emociones. La similitud de los resultados sugiere una falta de diferencia relevante por sexo y una tendencia general en la muestra estudiantil de tener emociones pero carecer de la habilidad para definir las.

Salovey y Mayer (1990) afirman que la claridad emocional implica asignar significado a las experiencias emocionales, por lo que los niveles bajos se asocian con confusión emocional y respuestas pobremente adaptativas a las demandas situacionales. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) señalan que la baja claridad emocional puede obstaculizar la autorregulación y la toma de decisiones en las relaciones

interpersonales, las cuales son esenciales para gestionar conflictos en el contexto universitario. Los resultados destacan la importancia de desarrollar la claridad emocional en la población estudiantil para una mejor afrontación a las demandas del contexto universitario.

TABLA 16

NIVELES DE REPARACIÓN EMOCIONAL

Fuente: Elaboración propia (2025)

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Debe mejorar su reparación de las emociones	F	24	49
	%	36,4%	41,5%
Adecuada reparación de las Emociones	F	34	61
	%	51,5%	51,7 %
Excelente reparación de las Emociones	F	8	8
	%	12,1%	6,8%
Total	F	66	118
	%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia (2025)

Al mirar la Tabla 16, se observa que tanto hombres como mujeres tienen las mismas distribuciones en los niveles de reparación emocional, con más del 50 % de la muestra en un nivel adecuado de reparación, con los hombres en un 51,5 % y las mujeres en un 51,7 %. Esto significa que una gran parte de la muestra, o los estudiantes, tienen la capacidad de regular su estado emocional y volver a un equilibrio emocional después de experimentar alguna situación negativa.

Aún hay un 36,4 % de hombres y un 41,5 % de mujeres en el nivel que muestra la necesidad de mejora en la reparación emocional. De esta muestra, una gran parte todavía tiene dificultades para gestionar sus emociones negativas que son de una magnitud significativa. Gross (1998) afirma que la reparación emocional es uno de los procesos que caen bajo la regulación emocional, definiendo una gama de respuestas adaptativas que corresponden a un rango deseable de emociones y, a su vez, impactan en el bienestar de un individuo y en las relaciones que tiene con los demás.

TABLA 17

PRUEBAS DE NORMALIDAD

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Atención a los sentimientos	,067	184	,044
Claridad emocional	,087	184	,002
Reparación emocional	,053	184	,200*
Total Manejo de Conflictos	,048	184	,200*

Fuente: Elaboración propia (2025)

La Tabla 17 muestra los resultados de las pruebas de normalidad basadas en la estadística de Kolmogorov-Smirnov. Se puede observar que las dimensiones Atención a los sentimientos ($p = 0.044$) y Claridad Emocional ($p = 0.002$) tienen niveles de significancia por debajo de 0,05, por lo que se puede concluir que no satisfacen el criterio de normalidad. Por otro lado, las dimensiones Reparación Emocional ($p = 0.200$) y Gestión Total del Conflicto ($p = 0.200$) tienen valores por encima de 0,05, lo que indica una distribución normal.

A partir de estos resultados, para el análisis de diferencias por género (dos grupos independientes), para aquellas variables que satisfacían el criterio de normalidad, se aplicó la prueba t de Student, y para aquellas que no, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. De manera similar, para el análisis de diferencias por grupos de edad (tres grupos independientes), se utilizó ANOVA para las variables paramétricas y la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para aquellas que no satisfacían la suposición de normalidad.

3.4 Diferencias de Manejo de Conflictos (total) con sexo y edad

TABLA 18

MEDIA Y T DE STUDENT: MANEJO DE CONFLICTOS-SEXO

		Media Promedio
Sexo	N	Manejo de Conflictos
Hombre	66	49,80
Mujer	118	50,44
Total	184	-
T de Student (p-valor)		0,686

Fuente: Elaboración propia (2025)

Debido a que la Gestión de Conflictos variable presenta una distribución normal, se utilizó la prueba de Levene para verificar la homogeneidad de las varianzas, resultando en un valor p de 0.795 ($p > 0.05$), confirmando la hipótesis de homogeneidad de varianzas. Por lo tanto, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes para determinar las diferencias en la gestión de conflictos por sexo. Como se muestra en la Tabla 18, un valor p de 0.686 ($p > 0.05$) indica que no se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, las diferencias en la gestión de conflictos entre hombres y mujeres no son estadísticamente significativas. Esto implica que las técnicas de gestión de conflictos utilizadas por los estudiantes de la muestra no están influenciadas por el sexo y son probablemente atribuibles a un proceso de aprendizaje social y a las experiencias comunes en el entorno universitario, como han confirmado otros investigadores (García-Sancho et al. 2014).

TABLA 19

RANGOS Y ANOVA: MANEJO DE CONFLICTOS-EDAD

		Rangos promedio
Edades	N	Manejo de conflictos

18-23 años	147	79,9
24-29 años	35	19,0
30-35 años	2	1,1
Total	184	100,0
<i>ANOVA (p-valor)</i>		0,056

Fuente: Elaboración propia (2025)

Debido a que la variable Gestión de Conflictos involucraba una distribución normal, se utilizó la prueba de Levene para verificar la homogeneidad de varianzas y arrojó un valor p de 0.363 ($p > 0.05$), lo cual confirma la aceptación de esta suposición. Con base en esta información, se seleccionó ANOVA para medir la varianza entre múltiples cohortes de edad en la gestión de conflictos. El resultado muestra un valor p igual a .056 ($p > .05$), lo que respalda la hipótesis nula (H_0) que indica que las varianzas en la gestión de conflictos no son significativamente diferentes entre múltiples cohortes de edad. Este hallazgo es consistente con la postura de Laca Arocena y Alzate Sáez de Heredia (2012) de que, dentro de la demografía universitaria, los estudiantes reflejan experiencias similares con respecto al uso de estrategias de gestión de conflictos, independientemente de la cohorte de edad, como resultado de un entorno académico estudiantil compartido y una presión educativa similar para producir un trabajo académico de calidad dentro de un entorno académico; la experiencia social también influye en cómo los estudiantes abordarán la gestión de conflictos.

TABLA 20

RANGOS, U DE MANN-WHITNEY Y T DE STUDENT: INTELIGENCIA EMOCIONAL-SEXO

Sexo	N	Rangos promedio de dimensiones de inteligencia emocional		
		Atención a los sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional (media)
Hombres	66	85,20	95,88	45,9
Mujeres	118	96,58	90,61	64,1
Total	184	-	-	-
U de Mann-Whitney (p-valor)		0,164	0,519	
T de Student (p-valor)				0,127

Fuente: Elaboración propia (2025)

La Tabla 20 indica rangos promedio, resultados de las pruebas de Mann-Whitney U y Student para el análisis de la dimensión de inteligencia emocional en función del sexo. Se usó a Mann-Whitney U para analizar Atención a los Sentimientos y Claridad Emocional, mientras que para Reparación Emocional apliqué la prueba t de Student porque esa dimensión sí cumplía con distribución normal. Encontrando en Atención a los Sentimientos fue bastante directo: no hay diferencia entre géneros. El p-value llegó a 0.164, bien por encima del 0.05 que marca la línea. Eso significa que los datos no respaldan la idea de que hombres y mujeres difieran aquí. La hipótesis nula se mantiene. Este resultado es coherente con el de Fernández-Berrocal y Extremera (2005), quienes no identificaron diferencias significativas en Atención a los

Sentimientos en una muestra universitaria del mismo contexto educativo, disgregada por género.

En cuanto a la claridad emocional, no existe diferencia significativa en la claridad emocional por sexo, como lo indica el valor p de la prueba U de Mann-Whitney ($p = 0,519$, $p > 0,05$). Esto significa que se acepta la hipótesis nula (H_0). Esto es consistente con la literatura, que afirma que la comprensión de las propias emociones es un proceso que conduce a un desarrollo homogéneo de hombres y mujeres durante los años universitarios (Gómez-Leal et al., 2018).

Para la dimensión Reparación emocional, las puntuaciones promedio fueron 45.9 para los hombres y 64.1 para las mujeres. Sin embargo, según el resultado de la prueba t de Student, el valor p es 0.127 ($p > 0.05$), por lo que se acepta la hipótesis nula (H_0), lo que significa que en términos de reparación emocional no hay una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres. Al respecto, los autores señalan que la regulación emocional puede mejorarse debido a la educación emocional y la experiencia académica, independientemente del sexo (García-Ancira, 2025).

TABLA 21

RANGOS, MEDIA, KRUSKAL WALLIS Y ANOVA: INTELIGENCIA EMOCIONAL-EDAD

Rangos promedio de dimensiones de inteligencia emocional				
Edades	N	Atención a los sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional (media)
18-23 años	147	95,23	92,26	79,9
24-29 años	35	81,90	90,96	19,0
30-35 años	2	77,25	137,25	1,1
Total	184			
Kruskal Wallis (p-valor)		,379	0,485	-
Anova (p-valor)				,730

Fuente: Elaboración propia (2025)

La Tabla 21 muestra los rangos promedio, medias promedio y resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis y ANOVA, que se realizaron para estudiar las diferencias en las dimensiones de inteligencia emocional en relación con los rangos de edad. Dado que las dimensiones Atención a los sentimientos y Claridad emocional no cumplieron las condiciones de la suposición de normalidad, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, mientras que para la dimensión Reparación emocional, que tenía distribución normal, se utilizó análisis de varianza (ANOVA).

Para la dimensión Atención a los sentimientos, los rangos promedio muestran valores de 95.23 para el grupo de edad de 18 a 23, 81.90 para el grupo de 24 a 29 y 77.25 para el grupo de 30 a 35. Sin embargo, en este caso, el resultado de la prueba de Kruskal-Wallis arroja un valor p de 0.379 ($p > 0.05$), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), lo que significa que no hay diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de atención a los sentimientos según los diferentes rangos de edad. Estudios previos han

señalado que esta dimensión tiende a mantenerse relativamente estable en adultos jóvenes, asumiendo contextos educativos similares (Fernández-Berrocal et al., 2022).

En relación con la dimensión Claridad emocional, los rangos promedio resultaron ser 92.26 en el grupo de 18 a 23 años, 90.96 en el de 24 a 29 años y 137.25 en el de 30 a 35 años. El análisis con la prueba de Kruskal-Wallis dio un valor p de 0.485 ($p > 0.05$), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0). Esto indica que no hay diferencias estadísticamente significativas en la claridad emocional por rangos de edad. Estudios previos han señalado que la claridad emocional tiende a mantenerse estable en poblaciones de adultos jóvenes cuando los contextos formativos son similares (Fernández-Berrocal et al., 2022).

Para la dimensión Reparación emocional, las medias son 79.9 para de 18 a 23 años, 19.0 para de 24 a 29 años y 1.1 para de 30 a 35 años. El resultado de ANOVA arrojó un valor p de 0.730 ($p > 0.05$), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), mostrando que no hay significancia estadística cuando la reparación emocional se correlaciona con los rangos de edad. Este resultado apoya la suposición de que la regulación emocional no es solo una función de la edad, sino más bien una función de habilidades y estrategias que se aprenden en el transcurso de la formación universitaria, (García-Ancira, 2025).

3.5 Correlaciones entre variables de estudio

Tabla 22

Correlación (Rho de Spearman) (Pearson) entre Manejo de conflictos y dimensiones de inteligencia emocional

Variab les	Manejo de Conflictos
Atención a los sentimientos	$\rho = 0,395^a$ ($p = ,000^{**}$)
Claridad emocional	$\rho = 0,348^a$ ($p = ,000^{**}$)
Reparación emocional	$r = 0,468^b$ ($p = ,000^{**}$)

Fuente: Elaboración propia (2025)

Nota: ^a Rho de Spearman (al menos una variable no normal); ^b Pearson (ambas variables con distribución normal); ****** $p < ,01$ (bilateral).

La inteligencia emocional y las habilidades para la resolución de conflictos de los estudiantes universitarios están correlacionadas positivamente. Según el modelo de inteligencia emocional (Inteligencia Emocional, 1990) propuesto por Salovey y Mayer (1990), los estudiantes que perciben, comprenden y regulan con éxito sus emociones son también aquellos que utilizan medios eficaces para gestionar conflictos a nivel interpersonal.

Los resultados sugieren una relación positiva moderada entre la atención a los sentimientos y la gestión de conflictos ($\rho = 0,395$; $p < 0,01$). Por lo tanto, cuanto más se centra una persona en su estado emocional, mayor es la probabilidad de que se muestre entusiasta al gestionar conflictos. Como propusieron Fernández-Berrocal y Extremera (2005), se puede asumir que la conciencia emocional es un predictor importante de la disposición de una persona a afrontar situaciones interpersonales difíciles. Sin embargo,

varios autores han indicado que prestar demasiada atención a las emociones puede llevar a una persona a distraerse y a entrar en ciclos de rumiación, lo que deja claro que estas experiencias emocionales deben gestionarse junto con otras competencias emocionales (Extremera et al., 2020).

Este estudio muestra que la claridad emocional se correlaciona con la gestión de conflictos ($\rho = 0.348$; $p < 0,01$) con una fuerza baja a moderada. Esto explica que conocer y definir las respuestas emocionales probablemente esté asociado con un mejor comportamiento adaptativo al manejar un conflicto. Esto es coherente con la literatura que sostiene la claridad emocional como un elemento fundamental en la evaluación y resolución adecuada de los conflictos interpersonales (Pérez-Escoda et al., 2018).

Con respecto a la reparación emocional, la mayor correlación con la gestión del conflicto se observó ($\rho = 0.468$; $p < 0.01$), lo que explica que la capacidad de controlar las emociones negativas está relacionada con una buena gestión del conflicto, y, en ese sentido, este resultado es coherente con la literatura existente que posiciona la regulación emocional como uno de los principales factores durante la gestión adaptativa del conflicto y el bienestar psicológico general de la población estudiantil universitaria (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

CAPITULO IV: CONCLUSIONES

Según el razonamiento proporcionado, la relación entre la inteligencia emocional y la gestión de conflictos puede explicarse por el hecho de que la gestión emocional tiene una influencia directa en la selección de técnicas de regulación emocional. Así, cuanto más desarrollada esté la inteligencia emocional, mayor será la gestión constructiva y adaptativa de los conflictos.

En términos de niveles de gestión de conflictos, los estudiantes demostraron mayor uso de los estilos de confrontación y acomodo, lo que indica la tendencia a dirigir confrontaciones cara a cara, pero también la voluntad de llegar a un compromiso en cierta medida y abogar por una posición de armonía. El método de compromiso muestra espacio para crecer y desarrollarse más. El autocontrol emocional es un área que está más desarrollada en la inteligencia emocional, mientras que la conciencia emocional es la menos desarrollada.

Los estudiantes en este caso tienen las habilidades para gestionar sus emociones negativas, pero tienen menos autoconciencia y comprensión de la necesidad de identificar sus propias emociones. El hecho de que, independientemente de la edad o género, sea evidente que los estudiantes han utilizado las mismas técnicas de gestión de conflictos e inteligencia emocional. La similitud en el comportamiento podría deberse al entorno universitario.

Además, diferentes dimensiones de la inteligencia emocional se han relacionado con estilos de resolución activa de conflictos, y más específicamente, con confrontación, compromiso y adaptación. Por tanto, se puede decir que cuanto mejor se desarrolle la inteligencia emocional, mejores serán las habilidades para manejar una situación de conflicto de manera asertiva, constructiva y orientada a la solución. En cuanto a las limitaciones de la investigación, los resultados se entienden en el contexto de los parámetros del estudio, ya que la única posibilidad existente es definir relaciones de asociación, pero no de causalidad, entre la gestión de conflictos y los componentes de la inteligencia emocional.

CAPITULO V: RECOMENDACIONES

Se alienta a las instituciones universitarias a establecer metodologías permanentes de entrenamiento socioemocional, incluyendo capacitación, mentoría y herramientas digitales innovadoras (por ejemplo, aplicaciones o videojuegos de entrenamiento) como emoWELL. De esta manera, se consolidará un entorno académico que no solo actúe como un mecanismo de prevención de conflictos, sino que también mejore el bienestar y la convivencia de los estudiantes.

Se propone diseñar y realizar talleres prácticos destinados a fortalecer el estilo de compromiso, como un enfoque de resolución de conflictos centrado en la negociación, la escucha activa y la búsqueda de soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas, como complemento a los estilos de resolución de conflictos ya predominantes, que son el enfrentamiento y la acomodación.

En cuanto a la inteligencia emocional, se recomiendan programas de capacitación socioemocional que se enfoquen en la claridad emocional, ya que esta dimensión es la que presenta las puntuaciones más bajas. Como resultado, la aplicación de métodos de instrucción que incluyan la educación emocional proporcionará a los estudiantes un mayor sentido de desarrollo integral. Recomendamos que todos los estudiantes reciban capacitación en inteligencia emocional y resolución activa de conflictos (aplicación práctica de habilidades emocionales en entornos reales o simulados), dado que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ellos según el sexo y la edad.

En la investigación académica relacionada con la educación superior y las habilidades blandas relacionadas con las emociones, los practicantes seguirán definiendo y refinando la empatía, la resiliencia y el sentido de pertenencia como las variables moderadoras propuestas, mientras buscan articular mejor las relaciones entre estas variables y ofrecer orientación sobre las siguientes direcciones para mejorar los aspectos teóricos y empíricos de la inteligencia emocional, la resolución de conflictos, los marcos relacionados con la alegría y otros constructos relevantes.

Los estudios longitudinales deben incluirse en los estudios sobre inteligencia emocional, resolución de conflictos y disfrute, etc., porque demuestran posibles relaciones de causa y efecto entre la inteligencia emocional, la resolución de conflictos, el disfrute y otras metodologías relacionadas. En el futuro, los estudios deben abordar la necesidad de tamaños de muestra grandes y variables demográficas/contextuales más diversas.

REFERENCIAS

- Alcívar Alcívar, E. G. (2022). *Propuesta basada en la inteligencia emocional para mejorar la resolución de conflictos* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/92882>
- Ante, F., Huertas, M., & Suárez, J. (2023). Relación entre inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media. *Warisata – Revista de Educación*, 5, 8–21. <https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.7>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bar-On, R. (2006). Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl.), 13–25. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf>
- Bermúdez Mendoza, Á. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales y su relación con el éxito académico de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1182–1201.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9371>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>
- Bisquerra, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Hospital Sant Joan de Déu*.
<https://www.sjdhospitalbarcelona.org/es/actualidad/publicaciones/como-educar-emociones-inteligencia-emocional-infancia-adolescencia>
- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Síntesis.
<https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bocanegra Collazos, R. A., Casanova Armas, L. D., & López Ríos, L. J. (2023). *Clima escolar, inteligencia emocional y psicología educativa en los espacios de aprendizaje*. Editorial Mar Caribe.
<https://hcommons.org/deposits/item/hc:59427/>
- Bonilla, G. M. K., & Galárraga Andrade, A. S. (2023). Relación entre inteligencia emocional y el manejo del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista U-Mores*, 2(2), 10–28. <https://doi.org/10.35290/ru.v2n2.2023.873>
- Coronel Trujillo, H. M., & Pariachi Coloma, V. E. (2021). *Inteligencia emocional y resolución de conflictos en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura,

Universidad Privada del Norte]. Repositorio UPN.
<https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/32739>

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Megías-Robles, A. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la inteligencia emocional. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 15(2), 144–147. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.15842>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validez del Trait Meta-Mood Scale en español. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M., & Losada Iglesias, D. (2022). La inteligencia emocional en el desarrollo de estilos de resolución de conflictos en futuros educadores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 141–157. <https://doi.org/10.6018/reifop.528721>
- García, J. F., Martínez-Pampliega, A., & Oliden, P. E. (2017). *Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI)*. En Fraile & Olmos (Eds.), *Infidelidad y estilos de resolución de conflictos en parejas*.
- García-Ancira, J. (2025). Factors influencing the development of emotional intelligence in university students. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00956-4>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Gil-Gómez, J., & Montoya, E. (2025). emoWELL: un videojuego para la regulación emocional universitaria. Universidad Politécnica de Valencia.
<https://cadenaser.com/comunitat-valenciana/2025/06/27/gestionar-las-emociones-en-la-universidad-la-upv-desarrolla-un-videojuego-para-ayudar-al-alumnado-en-las-distintas-fases-radio-valencia/>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez-Leal, R., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Fernández-Berrocal, P. (2018). *Relationship between emotional intelligence and resilience in university students: The mediating role of perceived stress*. **Frontiers in Psychology**, 9, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02310>

- González, Norma. (2003). EL PODER DE LA COMUNICACIÓN EN EL MANEJO DE LOS CONFLICTOS SOCIALES. *Punto Cero*, 08(06), 44-51. Recuperado en 23 de marzo de 2026, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762003000100006&lng=es&tlng=es.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gudiño-Mejía, C. B., Yucato-Pupiales, J., Hernández-Martínez, E., Garrido-Rocha, O. V., & Hernández-Martínez, D. (2023). Inteligencia emocional y su impacto en la calidad del aprendizaje en instituciones educativas. *Ciencia Latina*, 7(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8010
- Gusqui Bonilla, K. M., & Galárraga Andrade, A. S. (2023). *Relación entre inteligencia emocional y el manejo del estrés académico en los estudiantes universitarios*. **REVISTA U-Mores**, 2(2), 9–23. <https://doi.org/10.35290/ru.v2n2.2023.873>
- Haro, Y., & Mayorga, M. (2024). El manejo de la inteligencia emocional y regulación emocional en los estudiantes de bachillerato. *YACHANA Revista Científica*, 13(2), 167-185. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n2.2024.922>
- Hernández Romero, G., López Escalona, D. E., & Mellado Sorcia, S. I. (2023). La perspectiva de estudiantes universitarios acerca de la inteligencia emocional como herramienta de apoyo a la gestión humana. *Boletín de Coyuntura*, 2(1). Universidad Técnica de Ambato. <https://revistas.uta.edu.ec>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (3.ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Jaramillo Barrionuevo, M. G. (2024). Análisis de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios de la ciudad de Quito, año 2024 [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/28618>
- Kurdek, L. A. (1994). Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI). Traducido por García et al. (2017), citado en Fraile, M. E., & Olmos, M. L. (2018). Infidelidad y estilos de resolución de conflictos en parejas. Universidad Rafael Urdaneta.
- Laca Arocena, F. A., & Alzate Sáez de Heredia, R. (2012). Conflicto y estrategias de manejo del conflicto en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 89–110.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

- León Navarrete, M. M., Arbeláez Hurtado, A. M., Terán Placencia, K. I., & Muzo Toapaxi, M. J. (2023). Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de nivelación de una universidad. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 22(1), 78–91. <https://repsi.org>
- Martínez, S. A. R. (2023). Factores psicosociales del estrés académico en universitarios: implicaciones para la planificación educativa. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10250187>
- Matovelle Guamán, Y. C. (2022). *La inteligencia emocional para un favorable rendimiento académico en adolescentes de 15 a 17 años mediante una revisión bibliográfica* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23139>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Moreno-Gómez, A., Luna, P., & Cejudo, J. (2020). Promoviendo el éxito escolar mediante una intervención basada en atención plena en educación infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 136–142. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.12.001>
- Muriel Cáceres, S. M. (2021). Inteligencia emocional y manejo de conflictos en estudiantes del IESPP Juan Enrique Pestalozzi – Huancayo [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/11984>
- Myers, D. G. (2018). *Psicología social* (13.^a ed.). McGraw-Hill.
- Otero Bocanegra, Paola Cynthia, Condeso Camizan, Selman Dennis, Villanueva Butrón, Groover Valenty, & Castillo Palacios, Freddy William. (2026). Comunicación asertiva en el contexto educativo universitario: revisión sistemática de la literatura (2015-2025). *Revista InveCom*, 6(2), e602096. Epub 30 de septiembre de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17051047>
- Pari Yana, Y., Ayala Pineda, K. I., Ardiles Cáceres, N., Vilca-Apaza, H. M., & Ticona Mamani, M. (2025). Inteligencia emocional de estudiantes universitarios en el periodo post pandemia por COVID-19. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 2792–2803. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1086>
- Pelegrín Rodríguez, A., Reyes Hernández, I., Pompa Ríos, L. M., Gámez Azaharez, Y., Álvarez Rodríguez, J. M., & Dupotey Varela, N. M. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para la determinación de necesidades educativas en pacientes. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 47(1), 77–96.

- Pérez Hernández, A. (2023). *Gestión de conflictos entre agentes comunitarios* (2.^a ed.). IC Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/utnorte/248011>
- Ramos Ramos, P. (Coord.). (2017). *Inteligencia emocional: Control del estrés* (3.^a ed.). Editorial ICB. <https://elibro.net/es/ereader/utnorte/106679>
- Romero, G. H., Escalona, D. E. L., & Sorcia, S. I. M. (2024). La perspectiva de estudiantes universitarios sobre la inteligencia emocional como herramienta de apoyo a la gestión humana. *Boletín de Coyuntura*, 42, 18–25. <https://doi.org/10.31243/bcoyu.42.2024.2444>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* [Cuestionario].
- Soto, R. A. E., & Rodríguez, W. A. V. (2023). Competencias emocionales y el manejo de conflictos en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 4(10), 3929–3946. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n10-016>
- Universidad Técnica del Norte. (s. f.). *Carrera de Pedagogía en Artes y Humanidades*. <https://arteshumanidades.utn.edu.ec/>
- UTN Buenos Aires. (2023). *Curso de inteligencia emocional y propósito personal*. Centro de eLearning. <https://utnba.centrodeelearning.com/detalle/curso/4219/curso-de-inteligencia-emocional-y-proposito-personal>
- Valencia, M. T. F. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1246–1260. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>
- Vega, R. J. I., Albarracín, E. J. L., Amores, A. C. T., & Cadena, A. E. Z. (2025, 16 enero). Revolucionando el pensamiento crítico: estrategias didácticas innovadoras para estudiantes mediante la integración de inteligencia artificial. Ilaquiche Vega | Polo del Conocimiento. <https://share.google/xi4bsiu08dLddPQxG>

ANEXOS

ANEXO NÚMERO 1: Test CRSI_VR16

Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) - Versión Reducida (16 ítems)- Larry A. Kurdek (1994)

Instrucciones: Lea cada uno de los siguientes ítems e indique con qué frecuencia utiliza cada estilo de resolución de conflictos al enfrentar desacuerdos con personas cercanas (por ejemplo, pareja, familia o amigos). Utilice la siguiente escala para calificar cada ítem:

		Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
1	Intento discutir abiertamente el problema.	1	2	3	4	5
2	Evito hablar sobre el problema	1	2	3	4	5
3	Escucho el punto de vista de la otra persona.	1	2	3	4	5
4	Evito a la persona o la situación.	1	2	3	4	5
5	Intento encontrar un consenso.	1	2	3	4	5
6	Planteo el tema para discutirlo.	1	2	3	4	5
7	Cambio de tema para evitar el conflicto.	1	2	3	4	5
8	Trato de entender los sentimientos de la otra persona.	1	2	3	4	5
9	Cedo a los deseos de la otra persona.	1	2	3	4	5
10	Buscamos juntos una solución justa.	1	2	3	4	5
11	Me esfuerzo por expresar mis propios sentimientos.	1	2	3	4	5
12	Me alejo sin resolver el problema.	1	2	3	4	5
13	Reconozco el punto de vista del otro.	1	2	3	4	5
14	Trato de mantener la paz evitando el desacuerdo.	1	2	3	4	5
15	Insisto en resolver el conflicto de inmediato.	1	2	3	4	5
16	Me adapto a lo que quiere la otra persona.	1	2	3	4	5

ANEXO NÚMERO 2: Test TrainMenta-Mood Scale

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se ajuste a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

ANEXO NÚMERO 3: Oficio de decanato

