UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

CARRERA: PSICOLOGÍA (REDISEÑO)

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

"EL MANEJO DE CONFLICTOS Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA 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:

Nayrovi Isoleth Barahona Valencia

Alejandra Daniela Rivera Moreno

DIRECTOR:

Dr. Marco Antonio Tafur Vásconez

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 DEL CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Barahona Valencia Nayrovi Isoleth Rivera Moreno Alejandra Daniela

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	EL MANEJO DE CONFLICTOS Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA UTN
AUTOR (ES):	Barahona Valencia Nayrovi Isoleth Rivera Moreno Alejandra Daniela
FECHA: DD/MM/AAAA	10/07/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	■ **PREGRADO** ☐ **POSGRADO**
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicología
ASESOR /DIRECTOR:	Dr. Jorge Edmundo Gordón Rogel Dr. Marco Antonio Tafur Vásconez

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 10 días, del mes de julio de 2026

LAS AUTORAS:

Firma: ……...

Nombre: Nayrovi Isoleth Barahona Valencia

Firma: ……

Nombre: Alejandra Daniela Rivera Moreno

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 10 de julio de 2026

Dr. Marco Antonio Tafur Vásconez

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.

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MARCO ANTONIO TAFUR VASCONEZ

(f) ……

Dr. Marco Antonio Tafur Vásconez

C.C.: 1001461217

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, fuente de toda gracia y sabiduría, por haberme permitido alcanzar este momento tan significativo. Por su voluntad perfecta y por el amor con el que me ha reconocido como su hija, me concedió la oportunidad de iniciar y culminar esta carrera, dando sentido y propósito a mi vida. Incluso en los momentos de mayor fragilidad, cuando caí y dudé, jamás me abandonó; con misericordia me sostuvo, me levantó y me refugió en su palabra. Agradezco también por haberme acogido en su casa, la Iglesia, donde pude encontrarlo, conocerlo y fortalecer mi fe, y por colmar mi corazón de una paz profunda que ha guiado cada paso de este camino.

A mi madre, Alba Valencia, mujer valiente y perseverante, ejemplo de fortaleza inquebrantable. Aun en medio de las dificultades y del silencio, siempre encontraste la manera de levantarte cada día con una sonrisa, enfrentando la vida con coraje y dignidad. Este logro es también tuyo, porque desde el inicio me brindaste tu apoyo incondicional y caminaste conmigo en cada etapa de este proceso. Deseo que hoy te sientas orgullosa, así como yo me siento profundamente orgullosa de ti. Mamá, tu esfuerzo, tu amor y tu sacrificio han valido la pena y se reflejan en cada uno de mis logros.

A mi hijo Keyden Jared Congo Barahona, mi mayor bendición y la razón más pura para seguir adelante. Desde el instante en que te tuve entre mis brazos, nació en mí la promesa de dar siempre lo mejor de mí, de esforzarme cada día y no rendirme ante las dificultades. Tu sonrisa es mi fuerza, tu amor mi refugio y tu existencia el impulso que da sentido a cada uno de mis sueños. Todo lo que soy y todo lo que logro, lo hago pensando en ti.

A mis hermanos Estefany, Julián, Natalia y Danneth, quienes llenan mi vida de mucha alegría, por ser parte esencial de mi historia, por caminar a mi lado con cariño y comprensión, y por convertirse en un impulso silencioso que me ayudó a no rendirme. Su presencia, su complicidad y su amor han sido un regalo invaluable a lo largo de este proceso. Este esfuerzo también refleja todo lo que somos como familia.

A mis abuelos Inés Zura y Eduardo Valencia, y a mis tías Ana Valencia, Irma Valencia y Lorena Valencia, por su amor constante y la confianza sincera que siempre depositaron en mí. En los momentos de temor e incertidumbre, sus palabras, su cercanía y su apoyo incondicional fueron un abrazo que me dio fuerzas para continuar. A ustedes, familia tan amada y bendecida por Dios en mi vida, les agradezco de corazón por acompañarme con ternura, fe y esperanza, y por ser parte fundamental de este logro.

Finalmente, extiendo mi más sincero agradecimiento a mis primos, amigos y a todas las personas que creyeron en mí y me acompañaron a lo largo de este proceso. Gracias por celebrar mis logros, por motivarme a no rendirme y por compartir conmigo este camino que hoy culmina.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, por ser mi guía constante y mi fortaleza, por iluminar cada paso de este camino y darme sabiduría para superar cada desafío. A Él elevo mi gratitud por permitir que este sueño se haga realidad; sin su presencia, este logro no habría sido posible.

A mis padres, Hugo y Maricela, mis pilares fundamentales a lo largo de todo este camino. Gracias por su amor inmenso, por cada sacrificio, por su respaldo incondicional y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Ustedes fueron la fuerza que me sostuvo en las etapas más difíciles. Con su ejemplo me enseñaron el verdadero valor de la perseverancia, del esfuerzo constante y de la valentía para enfrentar cada obstáculo. Todo lo que soy y este logro alcanzado tienen como base su amor, que ha sido y siempre será mi mayor fortaleza.

A mi hermanita Gaby, mi compañera de vida y mi mejor amiga. Gracias por tu apoyo incondicional, por compartir cada etapa de la vida conmigo y estar siempre para mi. Tu presencia, amor y compañía han sido mi mayor motivación, Eres el significado de resiliencia por que a pesar de las tormentas tu te supiste levantar y eso es lo que siempre he admirado de ti, veía en ti lo que quería ser, eres mi ejemplo y mi orgullo.

A mi dulce Victoria, mi pequeña compañera de vida, quien, con sus risas, su ternura y su inmenso amor, iluminó cada etapa de este camino. Fuiste una de mis mayores razones para seguir adelante, me enseñaste tantas cosas y jamás pensé amar a alguien de la manera en la que te amo, todo el esfuerzo y el sacrificio todo lo recompensaba tus abrazos y tu alegría, me contagiaste de una fuerza indescriptible por que todo lo hice por ti. Este logro también es tuyo, porque me convertiste en lo que hoy soy.

A mi hermanito Martín, cuya alegría y amor dan sentido a cada uno de mis días. Gracias por tu apoyo incondicional y por el cariño sincero que siempre me brindas. Aunque muchas veces no pude estar a tu lado como hubiera querido, debido a la distancia, tu presencia y tu amor nunca dejaron de acompañarme. Has sido una gran motivación para continuar, recordándome en cada momento con tu apoyo, la razón por la que vale la pena esforzarse y no rendirme. Eres mi fuerza y mi mayor orgullo.

Finalmente, extiendo mi más sincero agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, se preocuparon por mí y estuvieron pendientes durante este proceso. A mis demás familiares, en especial a mis tíos y primos, gracias por su cariño, sus palabras de ánimo y su apoyo constante. Su interés, compañía y confianza fueron un impulso silencioso pero demasiado valioso que me acompañó a lo largo de este camino y contribuyó a que hoy este logro sea una realidad.

Con todo mi amor y gratitud, Daniela.

AGRADECIMIENTO

Agradezco en primer lugar a Dios por la fortaleza y la oportunidad de crecer; por iluminar mi camino durante esta etapa académica y permitirme culminar esta hermosa carrera.

A mi madre, por su amor incondicional, apoyo constante y por enseñarme con su ejemplo que la perseverancia y la dedicación son la clave para alcanzar cualquier meta.

A los docentes que formaron parte de mi trayectoria académica, gracias por compartir su conocimiento con entusiasmo y compromiso. En especial, al profesor Miguel Posso, por su acompañamiento cercano y guía durante la materia de titulación; al Dr. Marco Tafur, director de este trabajo, por su orientación y respaldo inquebrantable; y al Dr. Jorge Gordón, mi asesor, por sus valiosos comentarios y sugerencias que enriquecieron este trabajo.

Finalmente, a todos los profesores y profesoras que a lo largo de mi formación académica han dejado en mí una enseñanza y motivación, gracias por sembrar en mí el amor por la psicología y fortalecer mi camino profesional.

Nayrovi Isoleth Barahona Valencia

AGRADECIMIENTO

A Dios, por brindarme fortaleza, sabiduría y guía en cada etapa de este camino académico.

A mi familia, por su amor incondicional, apoyo constante y confianza, que han sido mi mayor motivación para no rendirme y seguir adelante.

A la Universidad Técnica del Norte, por abrirme sus puertas y brindarme la formación académica que hizo posible la culminación de esta etapa tan importante de mi vida.

A los docentes de la carrera, por compartir sus conocimientos, orientarme con profesionalismo y contribuir de manera significativa a mi crecimiento académico y personal.

De manera especial, agradezco al profesor Miguel, por su asesoría constante, orientación oportuna y acompañamiento durante el desarrollo de este trabajo de tesis.

A mis familiares y amigos, por su apoyo, motivación y acompañamiento a lo largo de este proceso académico, elementos clave que hicieron posible alcanzar este importante logro.

Este logro también les pertenece.

Alejandra Daniela Rivera Moreno

RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio se fundamenta en la importancia del manejo de conflictos y la inteligencia emocional como competencias esenciales para la adaptación, el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, especialmente en contextos académicos caracterizados por la diversidad y la interacción constante. El objetivo general fue caracterizar el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte, así como analizar su relación considerando variables sociodemográficas como el sexo y la edad. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-correlacional, utilizando instrumentos psicométricos validados, el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) en su versión reducida y la escala TMMS-24 para la evaluación de la inteligencia emocional, aplicados a una muestra de 232 estudiantes. Los resultados evidencian que la mayoría de los participantes presenta niveles medios en los distintos estilos de manejo de conflictos, lo que refleja una forma moderada de afrontar los desacuerdos, así como niveles generalmente adecuados en las dimensiones de la inteligencia emocional. No se identificaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo ni de la edad. Asimismo, mediante el coeficiente Rho de Spearman, se encontró una correlación directa y significativa ($p < .01$) entre el manejo de conflictos y las dimensiones de la inteligencia emocional. Se concluye que un mayor desarrollo de las competencias emocionales se asocia con una gestión más consciente, constructiva, adaptativa y eficaz de los conflictos en el ámbito universitario.

Palabras clave: Manejo de conflictos; inteligencia emocional: estudiantes universitarios; psicopedagogía.

ABSTRACT

This study is based on the importance of conflict management and emotional intelligence as essential skills for the adaptation, well-being, and comprehensive development of university students, especially in academic contexts characterized by diversity and constant interaction. The overall objective was to characterize conflict management and emotional intelligence in students studying educational psychology at the Technical University of the North, as well as to analyze their relationship considering sociodemographic variables such as gender and age. The research was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational design, using validated psychometric instruments: the Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI) in its reduced version and the TMMS-24 scale for the assessment of emotional intelligence, applied to a sample of 232 students. The results show that most participants have average levels in the different styles of conflict management, reflecting a moderate way of dealing with disagreements, as well as generally adequate levels in the dimensions of emotional intelligence. No statistically significant differences were identified based on gender or age. Likewise, using Spearman's Rho coefficient, a direct and significant correlation ($p < .01$) was found between conflict management and the dimensions of emotional intelligence. It is concluded that greater development of emotional competencies is associated with more conscious, constructive, adaptive, and effective conflict management in the university setting.

Keywords: conflict management; emotional intelligence; university students; educational psychology.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA v
DEDICATORIA vi
AGRADECIMIENTO vii
AGRADECIMIENTO viii
RESUMEN EJECUTIVO ix
ABSTRACT x
INTRODUCCIÓN 14
Motivaciones para la investigación 14
El problema de investigación 14
Delimitación del Problema 15
Formulación del Problema 16
Justificación 16
Objetivos 18
Objetivo General 18
Objetivos Específicos 18
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 19
1.1. Psicología Social 19
1.1.1. Conceptualización 19
1.1.2. Importancia de la Psicología Social 19
1.1.3. Clasificación o Tipos 20
1.2. Manejo de Conflictos 20
1.2.1. Teorías y Modelos Sobre Manejo de Conflictos 20
1.2.2. Definiciones 21
1.2.3. Dimensiones 22
1.2.4. Importancia del Manejo de Conflictos 22
1.2.5. Manejo de conflictos en estudiantes universitarios 23
1.3. Inteligencia emocional 23
1.3.1. Definiciones 23
1.3.2. Teorías o Modelos de Inteligencia Emocional 24
1.3.3. Dimensiones 25

1.3.4. Importancia de la Inteligencia Emocional 25
1.3.5. Manejo de la Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios 26
1.4. Manejo de Conflictos e Inteligencia Emocional 26
1.5. Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte 28
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS 30
2.1. Tipo de Investigación 30
2.2. Instrumentos 30
2.3. Preguntas de investigación e hipótesis 33
2.4. Matriz de operacionalización de variables 35
2.5. Participantes 38
2.6. Procedimiento de análisis de datos 40
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 42
3.1. Estadísticos Descriptivos 42
3.2. Niveles de Manejo de Conflictos 43
3.3. Niveles de Inteligencia Emocional 46
3.4. Diferencias de Manejo de Conflictos (Total) Sexo y Edad 50
3.5. Diferencias de Inteligencia Emocional (Total) Sexo y Edad 51
3.6. Correlaciones Entre Variables de Estudio 53
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 55
4.1. Conclusiones 55
4.2. Recomendaciones 56
REFERENCIAS 57
ANEXOS 66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 *Alfa de Cronbach de la variable y dimensiones de Inteligencia Emocional* 32

Tabla 2 *Alfa de Cronbach de la variable y dimensiones de Manejo de Conflictos* 33

Tabla 3 *Tabla de variables, dimensiones e ítems del cuestionario sobre manejo de conflictos e inteligencia emocional"* 35

Tabla 4 *Distribución de Estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía por Semestre y Sexo* 38

Tabla 5 *Distribución de la muestra por niveles* 38

Tabla 6 *Estadísticos Descriptivos de Inteligencia Emocional* 42

Tabla 7 *Estadísticos Descriptivos de Manejo de Conflictos* 42

Tabla 8 *Rangos por estilo de Manejo de Conflictos* 43

Tabla 9 *Niveles de Confrontación* 43

Tabla 10 *Niveles de Evitación* 44

Tabla 11 *Niveles de Compromiso* 45

Tabla 12 *Niveles de Acomodación* 45

Tabla 13 *Rangos de atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional* 46

Tabla 14 *Niveles de Atención a los Sentimientos Según Sexo* 47

Tabla 15 *Niveles de Claridad Emocional Según Sexo* 48

Tabla 16 *Niveles de Reparación Emocional Según Sexo* 49

Tabla 17 *Pruebas de Normalidad de las Variables de Estudio* 49

Tabla 18 *Rangos y U de Mann Whitney: Manejo de Conflictos-Sexo* 50

Tabla 19 *Rangos y Kruskal Wallis: Manejo de Conflictos-Edad* 51

Tabla 20 *Rangos y U de Mann Whitney: Inteligencia Emocional-Sexo* 51

Tabla 21 *Rangos y Kruskal Wallis: Inteligencia Emocional- Edad* 52

Tabla 22 *Correlación (Rho de Spearman) Entre Manejo de Conflictos y Dimensiones de Inteligencia Emocional* 53

INTRODUCCIÓN

Motivaciones para la investigación

La investigación se desarrolla a partir del interés académico, didáctico y profesional por poner en práctica un proceso de investigación en torno a un tema relevante en el ámbito de la psicología, como el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Asimismo, surge la necesidad de profundizar en el conocimiento de estas variables y en su importancia en las relaciones interpersonales y en el contexto educativo. De igual manera, constituye una oportunidad para fortalecer destrezas investigativas que permitirán una adecuada aplicación de los conocimientos adquiridos en el ejercicio profesional futuro

El problema de investigación

El conflicto forma parte inherente de la condición humana, ya que surge de manera natural en las relaciones interpersonales. Según Urcola & Urcola (2019), este se manifiesta cuando dos o más personas persiguen objetivos distintos, sostienen valores incompatibles, presentan intereses contrapuestos o mantienen visiones y criterios divergentes. Esta diversidad, propia de la riqueza humana, suele generar tensiones al intentar cada individuo alcanzar lo que considera más beneficioso para sí mismo. En este sentido, es fundamental que todo líder o directivo comprenda que los conflictos son inevitables dentro de cualquier grupo humano, por lo que deben ser gestionados con destreza y eficacia (Fuquén, 2003).

Por otro lado, la inteligencia emocional desempeña un papel indispensable en la salud mental, las relaciones interpersonales y el rendimiento en diversos ámbitos de la vida (Alvarez & Lániz, 2024). Sin embargo, estudios recientes evidencian un decrecimiento en aspectos fundamentales como el bienestar, el autocontrol y la regulación emocional, atribuido a factores socioculturales actuales. Entre ellos destacan el aumento del individualismo, el uso excesivo de tecnologías digitales y la falta de educación emocional en los entornos escolares, los cuales han dificultado el desarrollo de habilidades como la empatía y la autorregulación (Toscano-Hermoso et al., 2020). Asimismo, contextos familiares disfuncionales han contribuido a esta problemática, afectando la capacidad de las personas para gestionar sus emociones adecuadamente (Garaigordobil, 2020).

Los conflictos suelen originarse por intereses opuestos, competencia por recursos limitados y una comunicación ineficaz, lo que genera tensiones, malentendidos y dificulta la colaboración. Esto ocurre en ámbitos como el trabajo, la familia o la política, y se agrava cuando las partes perciben que el éxito de una implica el fracaso de la otra (Mitchell, 2022).

Además, las diferencias en valores, creencias o costumbres, especialmente en contextos multiculturales, pueden generar conflictos cuando se intenta imponer una visión sobre otra.

La desigualdad en el acceso al poder o a los recursos también provoca frustración y resentimiento, afectando negativamente la convivencia y las relaciones sociales.

Según Lacunza & de González (2011), nos menciona que uno de los efectos del inadecuado manejo de conflictos es el debilitamiento de las habilidades sociales, las cuales constituyen un componente esencial del comportamiento humano, dado que inciden significativamente en la forma en que los individuos interactúan y se integran en diversos contextos sociales (Jaramillo et al., 2021). La evidencia empírica señala que estas competencias influyen directamente en variables psicosociales clave, como la autoestima, la asunción de roles sociales, la autorregulación de la conducta y el desempeño académico, tanto en etapas tempranas del desarrollo como en la adultez.

El desarrollo de la inteligencia emocional se ha visto afectado por múltiples factores contemporáneos. Entre ellos destacan el aumento del individualismo, que ha reducido la empatía y la conexión interpersonal (Aucal, 2019), el uso excesivo de tecnologías digitales, que limita las interacciones cara a cara y obstaculiza habilidades como la autorregulación emocional (Neurocentro, 2023), la falta de educación emocional sistemática en los entornos escolares que impide adquirir herramientas para una gestión emocional adecuada y los contextos familiares disfuncionales, que afectan negativamente la regulación emocional y aumentan la vulnerabilidad al estrés (Tello, 2022). Estas condiciones han generado consecuencias significativas en la salud mental, las relaciones sociales y el bienestar general.

Un nivel reducido de inteligencia emocional implica una capacidad limitada para reconocer, interpretar y autorregular tanto las propias emociones como las de los demás, lo que repercute negativamente en diversas dimensiones del funcionamiento personal (Ortiz-Mancero & Núñez-Naranjo, 2021). La ausencia de una adecuada conciencia emocional favorece la aparición de estados de confusión afectiva y reacciones impulsivas frente a estímulos cotidianos. Asimismo, la deficiencia en la comprensión emocional entendida como la habilidad para identificar el origen, evolución y consecuencias de las emociones restringe la posibilidad de anticipar y gestionar conductas propias y ajenas de manera adaptativa.

Delimitación del Problema

El manejo de conflictos y la inteligencia emocional se enmarcan dentro del campo de la psicología social, ya que ambas competencias están profundamente vinculadas con los procesos de interacción humana, la dinámica de los grupos y la adaptación al entorno social. La psicología social estudia cómo los pensamientos, emociones y comportamientos de los individuos son influenciados por la presencia real o percibida de los demás (Myers, 2003).

En el escenario universitario de hoy, donde las realidades y estímulos resultan ser múltiples y complejos, son diversos los factores que podrían influir en los resultados académicos del

estudiante y por ende en su deserción o permanencia en las universidades. Las tensiones de la vida moderna, la continua globalización de los conocimientos en el terreno individual, estudiantil, profesional, laboral, la presión del reloj, la exigencia de un constante perfeccionamiento, entre otros factores, son situaciones que tienden a alterar el estado emocional de la mayoría de los estudiantes, llevándolos al borde de sus propios límites físicos y psíquicos

No podemos medir el éxito solamente por la capacidad intelectual, sino también por la capacidad emocional. Cualidades como la capacidad de entender los sentimientos propios, la habilidad de entender los sentimientos de los compañeros y el control de las emociones para lograr un fin, son más importantes a veces en un salón de clases que ser exitoso en todas las materias. Lo ideal para los seres humanos es alcanzar el equilibrio entre la capacidad intelectual y emocional (Durlak et al., 2011; MacCann et al., 2020).

Este fenómeno es abordado en el contexto de la Universidad Técnica del Norte, institución de educación superior ubicada en la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura, Ecuador. La investigación se centra específicamente en la carrera de Psicopedagogía, adscrita a la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, durante el periodo académico comprendido entre abril y junio del año 2025.

Formulación del Problema

El problema formulado a manera de interrogante es: ¿Existe una relación directa entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía en la Universidad Técnica del Norte?

Justificación

En la actualidad, el manejo de conflictos constituye una competencia fundamental en los estudiantes universitarios, ya que influye directamente en su capacidad de adaptación al entorno académico, en la calidad de sus relaciones interpersonales, en su desempeño académico y en su permanencia en la institución (Parra & Jiménez, 2016). Una gestión inadecuada de los conflictos puede derivar en conductas desadaptativas, aumento del estrés, baja tolerancia a la frustración y, en casos más severos, en el abandono de los estudios. Por tanto, fortalecer esta habilidad se convierte en una estrategia clave para promover el bienestar integral del estudiante en su etapa universitaria.

Por otra parte, la inteligencia emocional desempeña un papel crucial en la autorregulación emocional, la empatía, la toma de decisiones y la resolución eficaz de situaciones complejas o desafiantes. Esta capacidad permite al individuo reconocer y gestionar adecuadamente sus emociones y las de los demás, lo cual favorece no solo un entorno académico más saludable, sino también un desarrollo personal y profesional más equilibrado (Soto & Rodríguez, 2023). En conjunto, el dominio de estas dos variables,

manejo de conflictos e inteligencia emocional, potencia la resiliencia del estudiante frente a las múltiples exigencias del ámbito universitario.

La presente investigación tendrá como beneficiarios directos a diversos actores:

Por un lado, los estudiantes universitarios se beneficiarán al contar con información pertinente que les permita comprender la importancia de desarrollar habilidades emocionales y de afrontamiento, con miras a mejorar su adaptación académica y social.

Además, la carrera de Psicología podrá utilizar los hallazgos para fortalecer sus planes de estudio e implementar estrategias de intervención más contextualizadas a las necesidades emocionales de la población estudiantil.

También, otros investigadores interesados en la temática dispondrán de un referente empírico actualizado en el contexto ecuatoriano, lo cual les permitirá ampliar, comparar o profundizar en futuras líneas de investigación en el campo de la psicología social.

Como beneficiarios indirectos se encuentran, por una parte, la Universidad Técnica del Norte, institución que podrá servirse de los resultados de este estudio para diseñar políticas o programas institucionales orientados al desarrollo socioemocional de sus estudiantes, fortaleciendo así su compromiso con una educación integral de calidad. Por otra parte, la sociedad también se verá beneficiada, ya que la formación de profesionales emocionalmente competentes y con habilidades para la resolución pacífica de conflictos contribuirá al tejido social, promoviendo relaciones más armónicas, entornos laborales saludables y ciudadanos más empáticos y resilientes.

Este proyecto genera altas expectativas dentro de la comunidad científica del ámbito psicológico, especialmente en el contexto ecuatoriano, debido a que existe una limitada producción académica centrada en la relación entre inteligencia emocional y manejo de conflictos en población universitaria. Por lo tanto, esta investigación cobra relevancia al aportar datos empíricos actuales que permitirán una mayor comprensión de estas variables y su implicancia en el desarrollo psicoeducativo de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de psicopedagogía.

Objetivos Específicos

- Analizar los niveles de manejo de conflictos en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.
- Analizar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.
- Determinar si existen diferencias de manejo de conflictos e inteligencia emocional según el sexo y la edad en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.
- Determinar la relación entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Psicología Social

1.1.1. Conceptualización

La dinámica de la vida social se encuentra estructurada a través de un conjunto de normas y convenciones que incluyen costumbres, tradiciones, modas, reglas y marcos legales (Tuarez et al., 2025). Estos elementos reguladores permiten organizar las actividades cotidianas de los individuos dentro de una sociedad, proporcionando pautas de comportamiento que favorecen la convivencia y la cohesión social.

Este enfoque permite al psicólogo social interpretar el comportamiento humano más allá del plano individual, considerando factores sociales, culturales e históricos que influyen directamente en la construcción de la identidad, las relaciones de poder y las formas de organización colectiva. A través de este análisis, la psicología social contribuye al diseño de estrategias que promuevan relaciones interpersonales más equitativas, entornos sociales más saludables y procesos de transformación social orientados al bienestar colectivo.

Según Moscovici (1984), la psicología social se ocupa de fenómenos que se sitúan entre lo psicológico y lo social, y por ello estudia ámbitos como la comunicación de masas, el lenguaje, las influencias recíprocas entre las personas, así como las imágenes, signos y, en general, las representaciones sociales que los grupos comparten y mediante las cuales dan sentido a la realidad.

Según Tello-Zuluaga (2023), la Psicología Social cuenta con un recorrido histórico amplio y diverso, consolidado a lo largo de décadas de estudio e innovación teórica. Su desarrollo conceptual ha sido moldeado por diversos factores, entre ellos, el interés académico por entender los procesos mentales, emocionales y conductuales que sustentan las actitudes humanas. Además, esta disciplina se enfoca en analizar cómo dichas actitudes influyen en la conducta individual y en la dinámica de las relaciones sociales (Eagly & Chaiken 1993).

1.1.2. Importancia de la Psicología Social.

La psicología social cumple un rol esencial en la comprensión de cómo las interacciones sociales influyen en la conducta humana (Ochoa, 2006). Esta disciplina permite analizar la dinámica grupal, los mecanismos de influencia interpersonal, la formación y cambio de actitudes, así como los sistemas de creencias compartidas. Además, facilita la identificación del impacto de los contextos socioculturales sobre el individuo, lo cual contribuye al diseño de estrategias orientadas a promover el bienestar y mejorar la calidad de vida en diversos entornos sociales.

Desde esta perspectiva, es crucial analizar y entender los fenómenos psicológicos que surgen en el marco de las relaciones humanas. La psicología social no solo busca ofrecer

explicaciones coherentes sobre estos procesos, sino que también aspira a convertirse en una herramienta liberadora que fortalezca la acción consciente del ser humano dentro del entramado social en el que se desenvuelve.(Ochoa, 2006).

1.1.3. Clasificación o Tipos

La psicología social se sitúa en la intersección de diversas disciplinas. Tiene su base en la psicología individual, pero añade la dimensión del comportamiento social que resulta de la presencia real, imaginada o implícita de los demás. De igual manera, ha integrado profundamente elementos de la psicología cognitiva, como los esquemas sociales o los sesgos de atribución, consolidando así una perspectiva cognitiva social dominante desde los años setenta (Fiske & Taylor, 1991).

También comparte amplios territorios con la sociología y antropología social, estudiando normas, cultura y relaciones intergrupales (Abrams & Hogg, 2012); con la sociolingüística y el análisis del discurso, explorando cómo el lenguaje organiza lo social; y es fundamento de múltiples áreas aplicadas, como la psicología de la salud, organizacional y jurídica (Vaughan & Hogg, 2013).

1.2. Manejo de Conflictos

1.2.1. Teorías y Modelos Sobre Manejo de Conflictos

Las teorías del manejo de conflictos ofrecen distintos enfoques para comprender y afrontar desacuerdos entre personas o grupos. La teoría del conflicto destaca que el conflicto es parte natural de las relaciones sociales y puede reflejar tensiones de poder, pero también impulsar el cambio y la transformación de las relaciones (García, 2008).

Para Concha (2009), es fundamental contar con una teoría del conflicto tanto en los estudios para la paz como en los estudios sobre el desarrollo. Inicialmente, esta teoría aborda los estudios para la paz en su dimensión negativa, enfocándose en la reducción de la violencia directa, el sufrimiento y la ofensa a las necesidades humanas básicas. Posteriormente, desde la perspectiva del desarrollo, se busca ir más allá de la mera satisfacción de dichas necesidades, proponiendo estrategias para su fortalecimiento. En este punto, los estudios para la paz reaparecen en su forma positiva, orientándose a la reducción de la violencia estructural y cultural.

Afirma que la conducta agresiva presupone la existencia de algún tipo de frustración. La idea básica de este planteamiento es que la frustración es resultado de la imposibilidad de lograr una meta dada la existencia de un obstáculo que impide el camino hacia ella, lo cual provoca deseos de apartar o destruir ese obstáculo. Cuando la barrera es demasiado poderosa, o el obstáculo es inalcanzable para quien experimenta la frustración, la agresión se desplaza hacia otro objeto más sencillo, ya sea por su proximidad, por su debilidad o por ambas.

Según Kurdek (1994), plantea que el manejo de conflictos en la pareja depende de la regulación emocional, la capacidad para resolver problemas y la comunicación efectiva. Identifica tres estilos principales: constructivo (diálogo y cooperación), evitativo (no enfrentar el problema) y coercitivo (agresividad y desprecio). Destaca que el estilo constructivo favorece relaciones más estables y satisfactorias, mientras que una mala regulación emocional puede intensificar los conflictos. Sus estudios muestran que la forma en que se gestionan los desacuerdos influye directamente en la calidad de la relación.

Las situaciones conflictivas identificadas por Lewin son tres:

Aproximación-Aproximación: Una persona está atraída por dos metas de valor aproximadamente igual. La situación sólo se resuelve tras una decisión, o la intervención de un factor azaroso, ya que al acercarse a una de las metas su valor aumenta.

Evitación-Evitación**:** La respuesta más probable es el escape, salvo que aparezca una fuerza restrictiva que obligue a una persona a orientarse hacia una de ellas. En este caso el desagrado aumentará conforme se acerca a la meta desagradable

Aproximación-Evitación: La misma meta tiene características positivas y negativas. Cuando se acerca a la meta, los valores positivos y negativos aumentan, pero los negativos lo hacen más rápidamente.

1.2.2. Definiciones

El manejo de conflictos constituye un pilar fundamental en las relaciones humanas y en el desarrollo organizacional, dado que los conflictos son una realidad inherente a cualquier interacción social (Deutsch, 1973; Rahim, 2023). En este sentido, el manejo de conflictos implica organizar y armonizar las diferencias en metas, intereses y opiniones, procurando crear un ambiente donde dichas diferencias se expresen de manera constructiva y se logre una solución en la que todas las partes involucradas se beneficien (Fisher et al., 2011; Pruitt & Kim, 2004).

Por su parte, Ramos et al. (2013) definen el manejo de conflictos como una habilidad socioemocional que permite enfrentar de manera constructiva los desacuerdos con otras personas, limitando los aspectos negativos e incrementando los positivos para lograr un aprendizaje significativo y obtener los mejores resultados para el grupo.

De manera complementaria, Ertürk (2023) sostiene que el manejo de conflictos es un proceso mediante el cual se gestionan los desacuerdos entre varias partes, con el objetivo de minimizar el impacto negativo, aliviar la tensión entre los involucrados y alcanzar un acuerdo satisfactorio.

1.2.3. Dimensiones

Según Kurdek (1994) el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) - Versión Reducida (16 ítems) es un instrumento diseñado para evaluar los estilos que utilizan las personas para manejar y resolver conflictos en sus relaciones interpersonales. La versión reducida consta de 16 ítems y se centra en 4 dimensiones del manejo de conflictos:

Confrontación: La confrontación es un estilo de resolución de conflictos caracterizado por una implicación activa y directa en el intercambio de discrepancias. Este estilo implica la expresión abierta y explícita de desacuerdos, mediante un lenguaje asertivo, a veces incluso agresivo, que puede incluir críticas, recriminaciones o acusaciones directas. La confrontación busca abordar el conflicto de manera inmediata, pero su carácter emocionalmente intenso puede escalar la situación si no se regula adecuadamente.

Evitación: La evitación representa un estilo pasivo de afrontamiento de conflictos, en el cual uno o ambos individuos deciden no abordar el problema de manera explícita. Este estilo se manifiesta mediante la retirada física o emocional del escenario conflictivo, el silenciamiento de preocupaciones y la minimización de la importancia del problema. Aunque temporalmente puede reducir la tensión, la evitación generalmente impide la resolución efectiva del conflicto y puede fomentar la acumulación de resentimiento no expresado.

Acomodación: La acomodación es un estilo de resolución de conflictos que se caracteriza por la tendencia a ceder ante las demandas de la otra parte para preservar la armonía y evitar el enfrentamiento. En este estilo, el individuo prioriza las necesidades del otro sobre las propias, aun cuando esto implique renunciar a sus intereses o expectativas. Aunque facilita la disminución de tensiones a corto plazo, el uso recurrente de la acomodación puede derivar en insatisfacción personal y desequilibrio relacional.

Compromiso: El compromiso se define como un estilo colaborativo de resolución de conflictos, orientado a encontrar soluciones mutuamente satisfactorias mediante el diálogo y la negociación. Este enfoque se caracteriza por una disposición abierta al intercambio de perspectivas, el ajuste de demandas y la búsqueda de puntos intermedios que beneficien a ambas partes. El compromiso promueve la cooperación y fortalece la relación al fomentar un sentido de equidad y reciprocidad.

1.2.4. Importancia del Manejo de Conflictos

La gestión de conflictos es esencial en contextos organizacionales y comunitarios, ya que permite diseñar intervenciones que contemplan las dimensiones estructurales, culturales y comunicativas de las disputas. Un enfoque mediador eficaz, basado en el diálogo inclusivo, promueve la identificación de objetivos legítimos y el reconocimiento mutuo entre las partes, facilitando soluciones que combinan empatía, creatividad y no-violencia, como

plantea Galtung (2004) en su modelo TRANSCEND. Este método no solo evita la escalada de tensiones, sino que permite trascender las asimetrías de poder, generando procesos de reconciliación, reconstrucción y resolución integrales.

1.2.5. Manejo de conflictos en estudiantes universitarios

Los universitarios atraviesan un periodo determinante para la consolidación de su identidad y el proceso de transición hacia la adultez. En este marco, es fundamental analizar las estrategias que emplean para gestionar los conflictos de manera adecuada (Menard, 2015).

Los conflictos en el aula son una problemática muy frecuente que compromete el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la convivencia escolar. Además, pueden ser perjudiciales para el bienestar físico y emocional de los estudiantes y el ambiente escolar en general, por ello es indispensable saber abordarlos. No se trata de evitarlos, sino de saber cómo actuar ante ellos para abordarlos desde una óptica educativa, constructiva e, incluso, positiva (Valente et al., 2022).

Alcover (2023) señala que, en España, la reciente Ley de Convivencia Universitaria (LCU) permite a las universidades fomentar la utilización de los medios de resolución alternativa de conflictos de forma positiva, entre los que se encuentra la mediación, con el ánimo de promover una sociedad pacífica, inclusiva y diversa, donde impere respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (Jalvo, 2022)

1.3. Inteligencia emocional

1.3.1. Definiciones

La inteligencia emocional ha sido conceptualizada de distintas formas por diversos autores a lo largo del tiempo, reflejando su importancia creciente en el estudio de los procesos psicológicos, sociales y educativos. Salovey & Mayer (1990) definieron la inteligencia emocional como la “capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, promoviendo un pensamiento reflexivo y una conducta adaptativa”. Posteriormente, Goleman (1995) propuso que la inteligencia emocional es “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones interpersonales”.

Por su parte, Fernandez-Berrocal & Extremera (2005) han destacado que la inteligencia emocional comprende un conjunto de habilidades socioemocionales que ayudan al individuo a adaptarse a su entorno, gestionar conflictos y fortalecer su bienestar personal y colectivo.

En este estudio se adopta la definición operacional del instrumento TMMS-24, desarrollado a partir del modelo de Salovey y Mayer y validado por Fernandez-Berrocal et al. (2018), que concibe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades

metacognitivas que permiten reflexionar sobre los propios estados emocionales, comprenderlos y regularlos adecuadamente.

1.3.2. Teorías o Modelos de Inteligencia Emocional

Reuven Bar-On, quien amplió su modelo mixto a través del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), una herramienta psicométrica diseñada para evaluar una amplia gama de competencias emocionales y sociales. Bar-On plantea que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades no cognitivas, capacidades y competencias que influyen en la habilidad de una persona para enfrentar exitosamente las demandas y presiones del entorno. Su modelo incluye dimensiones como la inteligencia intrapersonal, interpersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo general (Bar-On, 2000).

Asimismo, Petrides & Furnham (2001) desarrollaron el modelo de inteligencia emocional rasgo (trait emotional intelligence), el cual se basa en una concepción disposicional y está relacionado con rasgos de personalidad más que con habilidades cognitivas. Según estos autores, la inteligencia emocional se concibe como un conjunto de percepciones de uno mismo acerca de sus habilidades emocionales, evaluadas principalmente a través de autoinformes. Este modelo ha sido operacionalizado mediante el instrumento Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), el cual se ha utilizado ampliamente en investigaciones en contextos educativos y organizacionales.

El modelo socioemocional de inteligencia emocional propuesto por A. R. Bisquerra (2003), ampliamente aplicado en contextos educativos. Este enfoque entiende la inteligencia emocional como un conjunto de competencias que pueden enseñarse y desarrollarse mediante programas sistemáticos de educación emocional. Según Bisquerra, la educación emocional tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de la persona, y su modelo se basa en cinco competencias clave: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Este modelo reconoce la importancia de incluir la inteligencia emocional como parte del currículo escolar y universitario, argumentando que el desarrollo emocional es esencial para mejorar la convivencia, prevenir conflictos y fomentar el bienestar del estudiantado.

El modelo de Bisquerra ha sido ampliamente utilizado en investigaciones sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo y ha dado lugar a programas de intervención y evaluación validados en distintos niveles formativos. Aunque para esta investigación se trabaja con el modelo de Salovey & Mayer (1990), incluir otras perspectivas como la de Bisquerra permite enriquecer la base conceptual y reconocer la aplicabilidad de la inteligencia emocional en el entorno académico.

Uno de los modelos más influyentes es el modelo de habilidades propuesto por Salovey & Mayer (1990), que sostiene que la inteligencia emocional se compone de cuatro capacidades: la percepción emocional, la facilitación del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional. Otro modelo reconocido es el de Goleman (1995)

que incluye competencias como autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Finalmente, el modelo mixto de Bar-On (2000) incorpora elementos de la personalidad y el funcionamiento social.

Para esta investigación se emplea el modelo de Salovey y Mayer, por su consistencia teórica y porque ha permitido el desarrollo del TMMS-24, útil para evaluar la inteligencia emocional en contextos académicos.

1.3.3. Dimensiones

El modelo aplicado en esta investigación se basa en la versión abreviada del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), que evalúa tres dimensiones principales de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional Fernandez-Berrocal et al. (2018), la atención emocional se refiere a la capacidad que tiene una persona para percibir y prestar atención a sus propios sentimientos. Un nivel adecuado de atención emocional permite reconocer los estados afectivos y tomar conciencia de ellos, mientras que un nivel excesivo puede generar rumiación emocional y ansiedad. Por otro lado, una atención muy baja puede derivar en desconexión emocional o dificultad para reconocer señales internas relevantes.

La claridad emocional implica la habilidad para comprender de manera precisa lo que se siente y por qué se siente. Las personas con alta claridad emocional pueden identificar sus emociones con facilidad, lo que les permite analizar mejor sus reacciones y tomar decisiones coherentes con su estado interno. Esta dimensión se considera esencial para la autorregulación emocional, ya que permite transformar emociones difusas en comprensibles y manejables.

Finalmente, la reparación emocional alude a la capacidad para regular emociones negativas y mantener o recuperar estados emocionales positivos. Las personas con buena reparación emocional son capaces de superar experiencias desagradables y recuperar su equilibrio emocional con estrategias adecuadas como el pensamiento positivo, la reestructuración cognitiva o el autocuidado emocional. Esta dimensión se asocia directamente con el bienestar psicológico, la resiliencia y la adaptación emocional frente al estrés académico.

1.3.4. Importancia de la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional influye en la manera en que las personas enfrentan situaciones emocionales y sociales. Mayer et al. (2016) afirman que la inteligencia emocional permite interpretar y resolver situaciones complejas. Goleman (1995) resalta que muchas veces el éxito depende más de la inteligencia emocional que del coeficiente intelectual. A. R. Bisquerra & Chao (2021) argumentan que la educación emocional debe ser parte integral de la formación universitaria, ya que mejora la convivencia, el bienestar y el rendimiento académico.

1.3.5. Manejo de la Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios

En el ámbito universitario, Rivera Morales et al. (2025) encontraron que niveles elevados de inteligencia emocional están asociados con menos estrés académico y mejor afrontamiento. Por otra parte, Carpio (2025) halló que los estudiantes con mayor regulación emocional presentaban mayor resiliencia. De igual forma, Talavera-Salas et al. (2021) reportaron que la inteligencia emocional favorece la resolución de conflictos y las relaciones positivas en el entorno universitario. Plascencia et al. (2024) destacaron que la inteligencia emocional predice el bienestar psicológico, especialmente en estudiantes en transición académica.

1.4. Manejo de Conflictos e Inteligencia Emocional

El concepto de conflicto ha sido delineado desde múltiples perspectivas dentro de la literatura organizacional y de la comunicación. En términos generales, puede entenderse como un proceso dinámico en el cual una o más partes perciben que otra parte se contrapone a sus intereses o incide de forma desfavorable en la consecución de sus metas (Wall & Callister, 1995). Desde un enfoque más interactivo, el conflicto se conceptualiza como una lucha manifiesta entre al menos dos actores interdependientes que identifican objetivos incompatibles, recursos limitados y conductas de interferencia mutua (Hocker & Wilmot, 1985). Complementariamente, De Dreu & Gelfand (2008) subrayan el carácter psicológico y relacional del fenómeno al describirlo como un proceso que surge cuando individuos o grupos perciben divergencias y oposición respecto a intereses, recursos, creencias, valores o prácticas que consideran significativos.

En el ámbito laboral, los conflictos pueden emerger en distintos niveles; intrapersonal, interpersonal, intragrupal y organizacional, cada uno con repercusiones diferenciadas en la productividad, el clima y el bienestar psicosocial (De Dreu & Gelfand, 2008). La naturaleza y la intensidad del conflicto condicionan la selección de estrategias de manejo. El modelo de estilos de gestión propuesto por Rahim (1983) y Rahim (2002) identifica cinco orientaciones: integrativa, obligante (dominante), evasiva, acomodativa y colaborativa. La elección de un estilo óptimo no es arbitraria; depende de la interacción entre la magnitud del conflicto, la importancia de la relación y la urgencia de los resultados. Así, en contextos de alta tensión y gran relevancia de los resultados, los individuos tienden a adoptar posturas dominantes o incluso evasivas para salvaguardar sus intereses inmediatos (Tjosvold & Sun, 2006). Por el contrario, cuando los objetivos compartidos y la preservación de las relaciones cobran mayor peso, se privilegian estilos integradores, acomodativos o colaboradores, que favorecen la creación de valor conjunto y el aprendizaje organizacional Friedman et al. (2000).

El concepto de inteligencia emocional (IE**)** emergió inicialmente en el ámbito académico gracias a los trabajos pioneros de Peter Salovey y John Mayer en 1990, quienes introdujeron este constructo como una dimensión clave del funcionamiento psicoemocional humano. Desde entonces, numerosos autores han contribuido a su

desarrollo teórico y empírico, enriqueciendo sus definiciones y modelos explicativos. Según la interpretación recogida por (R. Bisquerra, 2012), Salovey y Mayer definieron la inteligencia emocional como la capacidad para identificar, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, así como para utilizar esa información emocional con el fin de orientar el pensamiento, la toma de decisiones y la conducta (Skordoulis et al., 2020).

En este sentido, la inteligencia emocional no se reduce simplemente al reconocimiento afectivo, sino que implica una integración funcional entre el procesamiento emocional y las funciones cognitivas superiores, como el razonamiento, la planificación y el control conductual (Mayer et al., 2016; Pessoa, 2008; Salovey & Mayer, 1997). Esta idea es reforzada por Güell (2013), quien plantea que la inteligencia emocional se expresa como la habilidad para procesar de forma racional las respuestas emocionales, generando un diálogo fluido y equilibrado entre la emoción y la razón. En otras palabras, el individuo emocionalmente inteligente no suprime sus emociones, sino que las canaliza de manera consciente y adaptativa, integrándolas en su repertorio de respuestas sociales y personales (Damasio, 2005; Salovey & Mayer, 1990).

Por su parte, Goleman (1995) uno de los autores más influyentes en la divulgación del concepto propuso un modelo mixto en el que la inteligencia emocional se descompone en un conjunto de competencias emocionales y sociales, tales como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades relacionales. Goleman argumenta que estas habilidades, más allá del coeficiente intelectual, son determinantes en el éxito personal, profesional y social, dado que permiten afrontar adecuadamente situaciones de presión, tomar decisiones éticas y establecer relaciones interpersonales saludables (Goleman, 1998).

En suma, la inteligencia emocional ha evolucionado desde una noción centrada en la gestión intrapsíquica de los afectos hacia un constructo complejo que integra aspectos cognitivos, afectivos y sociales, y que resulta fundamental para el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos personales, educativos y organizacionales.

Diversos estudios respaldan la afirmación de que las personas con un alto nivel de inteligencia emocional tienden a experimentar un mayor grado de satisfacción personal, eficacia en sus actividades cotidianas y un desempeño más exitoso tanto en el ámbito profesional como en el personal (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016; Goleman, 1995) Este bienestar se explica, en parte, por su menor propensión a estados de ansiedad y estrés, así como por una mayor tolerancia a la frustración, lo que facilita su capacidad de adaptación ante escenarios cambiantes o desafiantes (Rivera Morales et al., 2025; Ruíz-Ortega & Berrios Martos, 2023). Gracias a estas habilidades, desarrollan un equilibrio emocional que actúa como un factor protector frente a situaciones adversas, posibilitando una estabilidad que muchas otras personas, con menor gestión emocional, no logran consolidar (R. Bisquerra, 2012; De Dreu & Gelfand, 2008).

En este marco, se distinguen dos grandes dimensiones dentro de la inteligencia emocional: las habilidades intrapersonales y las interpersonales, entendidas como componentes esenciales para el desarrollo emocional integral (Taramuel-Villacreces et al., 2025). Las primeras se refieren al conocimiento, manejo y regulación de las propias emociones; es decir, a la autoconciencia emocional, la autorregulación y la automotivación. Estas habilidades son el fundamento sobre el cual se construyen las competencias sociales, ya que sólo quien es capaz de gestionar adecuadamente su mundo emocional interno puede interactuar de forma asertiva y empática con los demás (Pérez-Escoda et al., 2010; Soldevila et al., 2007).

En consecuencia, el dominio de las habilidades intrapersonales se asocia con relaciones interpersonales más funcionales y satisfactorias, al facilitar respuestas adecuadas ante conflictos, tensiones o malentendidos, y al vincular la competencia emocional con la competencia social (Pérez-Escoda et al., 2010; Soldevila et al., 2007). Además, este dominio contribuye al fortalecimiento de la autoestima y a una percepción positiva de sí mismo, lo que retroalimenta la calidad de los vínculos y la satisfacción relacional en el tiempo (Harris & Orth, 2020; Schutte et al., 2007). A su vez, una mayor inteligencia emocional se ha relacionado, de forma consistente, con menor estrés y mejor salud mental/psicosomática y con mayor bienestar subjetivo, actuando como recurso protector y favoreciendo climas de convivencia y rendimiento colectivo más armónicos (Martins et al., 2010; Sánchez-Álvarez et al., 2016).

1.5. Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte

La carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte (UTN) fue creada con el propósito de atender las crecientes necesidades educativas de la región, especialmente en relación con las dificultades de aprendizaje que enfrentan niños y jóvenes en contextos escolares diversos. Esta carrera forma parte de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, y tiene como misión preparar profesionales capacitados para intervenir en procesos pedagógicos, psicológicos y sociales que influyen en el desarrollo integral del ser humano. A través de una formación académica con enfoque científico, humanista e inclusivo, se busca fomentar la equidad educativa y fortalecer el aprendizaje significativo desde una perspectiva interdisciplinaria.

El modelo educativo que sustenta esta carrera se basa en una visión integradora y centrada en el desarrollo humano. Se privilegia la formación de profesionales capaces de generar y aplicar conocimientos que respondan a los desafíos sociales actuales, promoviendo la convivencia armónica, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. La enseñanza está orientada por principios como la creatividad, la justicia, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad, lo que permite que los futuros psicopedagogos actúen como agentes de cambio dentro del sistema educativo (Universidad Técnica del Norte, 2023).

En este contexto, el estudio de variables como la inteligencia emocional y el manejo de conflictos cobra especial relevancia. La carrera de Psicopedagogía reconoce que el

desarrollo de competencias emocionales es fundamental para comprender las propias emociones y las de los demás, lo que facilita la prevención y resolución de situaciones conflictivas en el ámbito escolar. Así, se forma a los estudiantes no solo en contenidos teóricos, sino también en habilidades socioemocionales que les permiten intervenir con eficacia en contextos educativos complejos, fortaleciendo el clima escolar y promoviendo relaciones interpersonales saludables.

Por tanto, la formación psicopedagógica se alinea estrechamente con los objetivos de esta investigación, ya que considera la inteligencia emocional como una herramienta clave para el manejo adecuado de los conflictos. Esto refuerza la importancia de estudiar la relación entre ambas variables dentro del ámbito educativo, desde la perspectiva de los futuros profesionales que asumirán roles mediadores, orientadores y transformadores en la realidad social de los centros educativos.

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, en tanto que se sustenta en la medición objetiva de fenómenos observables, permitiendo la recolección y el análisis de datos numéricos. Este enfoque posibilita la identificación de patrones y la formulación de relaciones estadísticas generalizables desde una muestra representativa hacia una población mayor. La lógica subyacente responde a una perspectiva positivista, caracterizada por un abordaje sistemático, estructurado y riguroso, donde el investigador adopta un rol neutral, actuando como observador externo sin influir en las condiciones del fenómeno investigado (Monje, 2011).

El estudio posee un alcance descriptivo-correlacional, ya que no solo se propone caracterizar los niveles de manejo de conflictos y de inteligencia emocional presentes en los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, sino también examinar la posible asociación estadísticamente significativa entre ambas variables (Ramos-Galarza, 2020).

En cuanto al diseño metodológico, se trata de una investigación no experimental de tipo transversal y de muestreo no probabilístico ya que Hernández et al. (2014) mencionan que los datos se recolectan en un único punto temporal, sin intervención directa del investigador ni manipulación deliberada de las variables independientes. Asimismo, no se realiza una asignación aleatoria de los sujetos, dado que se trabaja con una muestra accesible que cumple con criterios específicos de inclusión. Este enfoque permite describir las características del grupo de estudio en un momento determinado, respetando las condiciones naturales del entorno investigado.

2.2. Instrumentos

Para la presente investigación se han seleccionado dos instrumentos psicométricos ampliamente utilizados y validados en población hispanohablante, con el fin de evaluar las variables centrales del estudio: el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de la carrera de Psicopedagogía.

Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) - Versión Reducida

Para la evaluación de los estilos de resolución de conflictos, se utilizó el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) - Versión Reducida, elaborado por Kurdek (1994). Este instrumento tiene como propósito medir los estilos que las personas emplean para afrontar y resolver conflictos en el contexto de relaciones interpersonales.

La versión reducida del CRSI consta de 16 ítems distribuidos en cuatro dimensiones principales del manejo de conflictos: Confrontación, Evitación, Acomodación y

Compromiso. Cada una de estas dimensiones refleja un enfoque distinto que puede adoptar una persona frente a situaciones conflictivas.

Los ítems del instrumento se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, que valora la frecuencia con la que el individuo manifiesta cada comportamiento o actitud, conforme a los siguientes niveles:

1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, y 5 = Siempre.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI; Kurdek, 1994) ha demostrado niveles adecuados de validez de constructo y consistencia interna en diversas investigaciones. El estudio original de Kurdek (1994)) publicado en el *Journal of Marriage and the Family*, presentó evidencia empírica sólida para el modelo teórico que respalda las dimensiones del instrumento después de su uso en parejas heterosexuales y homosexuales.

Posteriormente, investigaciones como las de Laursen & Hafen (2010), han utilizado subescalas del instrumento con poblaciones adolescentes, confirmando su pertinencia en contextos educativos.

Asimismo, en el ámbito hispanohablante, Martínez-Pampliega et al. (2006, 2010) han trabajado en la validación y adaptación de versiones completas y reducidas del CRSI, obteniendo resultados adecuados en términos de fiabilidad para su aplicación en población latinoamericana (Rojas et al., 2019).

En conjunto, estas evidencias respaldan el uso del CRSI como una herramienta confiable para la evaluación de estilos de resolución de conflictos en contextos investigativos y educativos.

Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

La evaluación de la inteligencia emocional en esta investigación se realizará mediante la aplicación del Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), una escala de autoinforme que ha sido ampliamente utilizada en contextos educativos y universitarios. Este instrumento fue desarrollado originalmente por Salovey & Mayer (1997), y posteriormente adaptado al español por Fernández-Berrocal et al. (2004). La versión de 24 ítems utilizada en este estudio constituye una reducción del TMMS-48, conservando sus principales fundamentos teóricos basados en el modelo de habilidad emocional propuesto por Salovey & Mayer (1990), el cual conceptualiza la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas.

El TMMS-24 está conformado por 24 ítems distribuidos en tres dimensiones clave: Atención emocional (ítems 1 al 8), que evalúa el grado de conciencia y atención que una persona presta a sus propias emociones; Claridad emocional (ítems 9 al 16), que mide la comprensión que tiene el individuo de sus estados afectivos; y Reparación emocional

(ítems 17 al 24), que hace referencia a la habilidad percibida para regular estados emocionales negativos y fomentar emociones positivas. Estas tres dimensiones permiten un análisis profundo de las habilidades emocionales desde una perspectiva intrapersonal.

Cada uno de los ítems del TMMS-24 se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo). Esta estructura permite valorar el grado de acuerdo con cada afirmación referida a las emociones. Es importante destacar que esta herramienta no proporciona una puntuación global de inteligencia emocional, ya que fue diseñada para evaluar de forma diferenciada cada una de las tres dimensiones mencionadas, lo que facilita identificar fortalezas y áreas de mejora en el manejo emocional de los evaluados.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, el TMMS-24 ha demostrado poseer una alta fiabilidad interna. Los coeficientes de alfa de Cronbach reportados por Fernández-Berrocal et al. (2004) fueron superiores a .85 en cada una de las dimensiones, lo que indica una excelente consistencia interna. Por otro lado, al analizar la fiabilidad de TMMS24, los números hablan por sí solos. Espinoza-Venegas et al. (2015) establecieron esto probado con estudiantes de enfermería chilenos y obtuvo un alfa de Cronbach de 0,95 para todo el instrumento.

Su validación ha sido ampliamente respaldada por investigaciones en población universitaria, lo cual garantiza su pertinencia y eficacia en estudios relacionados con el desarrollo emocional en jóvenes adultos. Por estas razones, el TMMS-24 se considera un instrumento sólido, claro y apropiado para el presente estudio, enfocado en la inteligencia emocional de estudiantes universitarios de Psicopedagogía.

Para determinar la fiabilidad de los dos instrumentos utilizados se empleó el estadístico Alfa de Cronbach, determinándose el valor de cada dimensión o factor y de cada variable de estudio, los mismos que pueden apreciarse en las siguientes tablas en las que el criterio se los ha determinado de acuerdo con lo establecido 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

Dimensión	Alfa de Cronbach	Criterio
Atención a los sentimientos	0,884	Confiabilidad alta
Claridad Emocional	0,916	Confiabilidad muy alta
Reparación Emocional	0,895	Confiabilidad alta
Total	0,925	Confiabilidad muy alta

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

Tabla 2

Alfa de Cronbach de la variable y dimensiones de Manejo de Conflictos

Dimensión	Alfa de Cronbach	Criterio
Confrontación	0,800	Confiabilidad alta
Evitación	0,800	Confiabilidad alta
Compromiso	0,708	Confiabilidad moderada
Acomodación	0,607	Confiabilidad moderada
Total	0,756	Confiabilidad alta:

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

2.3. Preguntas de investigación e hipótesis

Para los dos primeros objetivos específicos, como cursores investigativos se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los niveles de manejo de conflictos que tienen los estudiantes de la carrera de psicopedagogía?

¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional que tienen los estudiantes de la carrera de psicopedagogía?

Para el tercer y cuarto objetivo específico:

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres.

H 2: Existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos según rangos de edad.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos según rangos de edad.

H3: Existen diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos entre hombres y mujeres.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos entre hombres y mujeres.

H4: Existen diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos según los rangos de edad.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos según los rangos de edad.

H5: Existen diferencias estadísticamente significativas de claridad emocional entre hombres y mujeres.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas de claridad emocional entre hombres y mujeres.

H6: Existen diferencias estadísticamente significativas de claridad emocional según los rangos de edad.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas de claridad emocional según los rangos de edad.

H7: Existen diferencias estadísticamente significativas de reparación emocional entre hombres y mujeres.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas de reparación emocional entre hombres y mujeres.

H8: Existen diferencias estadísticamente significativas de reparación emocional según los rangos de edad.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas de reparación emocional según los rangos de edad.

H9: Existe correlación entre manejo de conflictos y atención a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.

H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y atención a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.

H10: Existe correlación entre manejo de conflictos y claridad emocional en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.

H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y claridad emocional en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.

H11: Existe correlación entre manejo de conflictos y reparación emocional en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.

H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y reparación emocional en los estudiantes de la carrera de psicopedagogía.

2.4. Matriz de operacionalización de variables

Tabla 3

Tabla de variables, dimensiones e ítems del cuestionario sobre manejo de conflictos e inteligencia emocional"

Variables	Dimensiones	Ítems
SOCIODEMOGRÁFICAS		Sexo
		Edad
		Nivel de carrera
		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 llegar a un consenso.

		10.- Buscamos juntos una solución justa.
INTELIGENCIA EMOCIONAL	ATENCIÓN EMOCIONAL	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 EMOCIONAL	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 preocupo por tener un buen estado de ánimo. 23.- Tengo mucha energía cuando me siento feliz. 24.- Cuando estoy enfadado, intento cambiar mi estado de ánimo.

Nota. Esta tabla presenta las dimensiones e ítems de las variables manejo de conflictos, *según el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI-Versión Reducida) de Kurdek (1994)*, e inteligencia emocional, conforme al *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24).*

2.5. Participantes

Tabla 4

Distribución de Estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía por Semestre y Sexo

Nivel de Carrera	Hombres	Mujeres	Total de Participantes
1	11	23	34
2	5	27	32
3	9	26	35
4	4	32	36
5	7	22	29
6	3	28	31
7	3	26	29
8	3	23	26
Total	45	207	252

Nota. Información proporcionada por el Subdecanato de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

La población de estudio estuvo constituida por un total de 252 estudiantes matriculados en la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte, durante el período académico comprendido entre abril y junio del año 2025. Dicha población representa el universo de análisis, caracterizado por compartir condiciones académicas y formativas vinculadas al desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito educativo.

Inicialmente, se planteó realizar un censo poblacional, con la finalidad de incluir a la totalidad de estudiantes matriculados en la carrera; sin embargo, al tratarse de una participación voluntaria, la muestra final estuvo conformada por 232 estudiantes, quienes aceptaron participar en el proceso de recolección de información y cumplieron con los criterios establecidos para su inclusión en el estudio. En este sentido, la participación se desarrolló previa explicación clara sobre los objetivos de la investigación por parte de las autoras, quienes además brindaron acompañamiento constante y resolvieron las inquietudes presentadas por los participantes durante la aplicación de los instrumentos.

Como criterios de inclusión, se consideró a:

- Estudiantes matriculados en la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte durante el período académico comprendido entre abril y junio del año 2025.
- Estudiantes que decidieron participar voluntariamente en la investigación mediante la aceptación del consentimiento informado.
- Participantes que completaron en su totalidad los instrumentos de recolección de datos aplicados.

Por otro lado, como criterios de exclusión, no fueron considerados:

- Quienes no otorgaron su consentimiento informado para formar parte de la investigación.
- Participantes que no completaron de manera íntegra los instrumentos de evaluación.
- También fueron excluidos aquellos estudiantes que presentaron problemas de conectividad a internet.
- Estudiantes que no asistieron a clases el día en que se aplicó el test.

Este tipo de muestreo resulta pertinente en estudios de carácter cuantitativo no experimental, en los cuales se busca obtener información de un grupo específico de la población que cumpla con determinadas características, permitiendo así el análisis de las variables de estudio en el contexto real en el que se desarrollan.

Tabla 5

Distribución de la muestra por niveles

			Sexo		Total
			Hombres	Mujeres	
Nivel que cursa	Primero	Recuento	8	22	30
		% dentro de Nivel que cursa	26,7%	73,3%	100,0%
	Segundo	Recuento	5	27	32
		% dentro de Nivel que cursa	15,6%	84,4%	100,0%
	Tercero	Recuento	6	27	33
		% dentro de Nivel que cursa	18,2%	81,8%	100,0%
	Cuarto	Recuento	4	25	29
		% dentro de Nivel que cursa	13,8%	86,2%	100,0%
	Quinto	Recuento	6	24	30
		% dentro de Nivel que cursa	20,0%	80,0%	100,0%
	Sexto	Recuento	4	23	27
		% dentro de Nivel que cursa	14,8%	85,2%	100,0%
	Séptimo	Recuento	3	24	27
		% dentro de Nivel que cursa	11,1%	88,9%	100,0%

Octavo	Recuento	3	21	24
	% dentro de Nivel que cursa	12,5%	87,5%	100,0%
Total	Recuento	39	193	232
	% dentro de Nivel que cursa	16,8%	83,2%	100,0%

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

2.6. Procedimiento de análisis de datos

En la primera etapa de la investigación, se utilizaron las versiones de los dos instrumentos seleccionados previamente adaptadas al idioma español para la población hispanohablante: el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) en su versión reducida, que evalúa dimensiones clave de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional), y el Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI) también en su versión abreviada, el cual mide los estilos predominantes de afrontamiento ante situaciones de conflicto interpersonal. Ambos instrumentos fueron originalmente desarrollados en contextos culturales distintos al ecuatoriano, por lo que fue necesario realizar un análisis exhaustivo que permitiera garantizar su validez y confiabilidad en la población estudiantil local.

Tras el análisis de los instrumentos, se gestionó la autorización correspondiente ante el Decanato de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la universidad. Para ello, se elaboró una solicitud formal que describió los objetivos del estudio, la metodología a emplearse y la población participante. Posteriormente, se acudió a la coordinación de la carrera de Psicopedagogía con el propósito de socializar el proyecto de investigación y obtener el permiso institucional para la aplicación de los instrumentos psicométricos. Esta gestión garantizó el cumplimiento de los principios éticos y administrativos requeridos por la institución.

Tras la obtención de las autorizaciones institucionales, se diseñó un formulario digital mediante la plataforma Google Forms, el cual incluyó el consentimiento informado respectivo. En este documento se explicó el objetivo general de la investigación, el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad de los datos y el uso exclusivo de la información para fines académicos. Una vez finalizado el diseño del formulario, se envió el enlace correspondiente a los presidentes de curso de cada semestre de la carrera de Psicopedagogía, con el fin de facilitar la distribución del mismo entre los estudiantes. Se estableció un período de 15 días laborables, a partir de la segunda semana del mes de julio del 2025, en los cuales los participantes completaron los instrumentos, optimizando así el proceso de recolección de datos.

Posteriormente, los datos recolectados a través del formulario fueron exportados y migrados a la base de datos del software estadístico IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), lo que permitió una organización sistemática de la información para su

análisis posterior. Este proceso incluyó la verificación de la integridad de los datos, la codificación de las variables y la estructuración del archivo de trabajo conforme a los requerimientos técnicos del programa.

Una vez sistematizados los datos, se procedió a la tabulación y análisis estadístico de los resultados, empleando técnicas cuantitativas acordes con los objetivos planteados en la investigación. Se aplicarón medidas descriptivas como frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión, así como análisis inferenciales en caso de ser pertinentes, a fin de identificar relaciones significativas entre las variables de manejo de conflictos e inteligencia emocional. Este análisis permitió interpretar los hallazgos de forma rigurosa y fundamentada.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Estadísticos Descriptivos

Tabla 6

Estadísticos Descriptivos de Inteligencia Emocional

		Atención a los Sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional
N	Válido	232	232	232
	Perdidos	0	0	0
Media		26,83	24,31	24,31
Mediana		27,00	24,00	24,00
Moda		29	16	16
Desv. Desviación		6,499	6,733	6,733
Varianza		42,236	45,332	45,332
Rango		32	29	29
Mínimo		8	11	11
Máximo		40	40	40

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

Tabla 7

Estadísticos Descriptivos de Manejo de Conflictos

		Confrontación	Evitación	Compromiso	Acomodación
N	Válido	232	232	232	232
	Perdidos	0	0	0	0
Media		24,14	12,03	7,01	9,40
Mediana		24,00	12,00	7,00	9,00
Moda		26	12	8	9
Desv. Desviación		4,553	3,378	1,645	2,113
Varianza		20,729	11,411	2,705	4,466
Rango		28	15	8	11
Mínimo		7	5	2	4
Máximo		35	20	10	15

Nota: Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

3.2. Niveles de Manejo de Conflictos

Tabla 8

Rangos por estilo de Manejo de Conflictos

Niveles	Rangos Por Estilo			
	Confrontación	Evitación	Compromiso	Acomodación
Bajo	7 – 19,59	5 - 8,66	2 – 5,37	4 -7,29
Medio	19,60 – 28,69	8,67 -15,40	5,38 – 8,65	7,30 – 11,51
Alto	28,70 -35	15,41 - 20	8,66- 10	11,52 -15

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-*versión 25*

Para encontrar los rangos de cada una de las dimensiones del manejo de conflictos se utilizó un baremo que está en función de los valores mínimos, máximos, media aritmética y desviación estándar:

El valor bajo va del valor mínimo al valor que se obtiene de restar la media aritmética menos la desviación estándar: el valor medio se obtiene desde el valor de la media aritmética menos la desviación estándar al valor de la media aritmética más la desviación estándar; el valor alto se obtiene de la media más la desviación estándar al valor máximo. Estos valores se han agrupado en la siguiente tabla.

A su vez, el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos propuesto por Kurdek (1994) en su versión CRSI-Yo, adaptada previamente a la población adolescente de España, lo que garantiza su pertinencia para evaluar la manera en que los jóvenes aplican diferentes estrategias en situaciones de conflicto. Esta adaptación presentó coeficientes de fiabilidad adecuados, con un alfa de Cronbach de .76. Estas evidencias apoyan la validez del CRSI-Yo como una herramienta confiable para identificar los patrones individuales de afrontamiento en la resolución de conflictos (Rojas et al., 2019).

Tabla 9

Niveles de Confrontación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	35	15,1	15,1	15,1
	Medio	156	67,2	67,2	82,3
	Alto	41	17,7	17,7	100,0
	Total	232	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

Los datos expuestos en la Tabla 9 indican que una gran parte de los participantes se ubica en un nivel intermedio de confrontación alcanzando el 67,2% del total. Esto implica que abordan los conflictos de manera equilibrada. Este patrón coincide con hallazgos en jóvenes donde, al validar el CRSI, se observa que los estilos constructivos se asocian con mejor ajuste relacional y menor probabilidad de deterioro del vínculo (Bonache et al., 2016).

Por otra parte, el 15,1% se clasifica en un nivel bajo, lo que sugiere que tienen dificultades para enfrentar los conflictos de manera directa. En contraste, el 17,7% presenta un nivel alto de confrontación, el cual se manifiesta mediante reacciones intensas que pueden interpretarse como confianza, aunque también pueden provocar enfrentamientos innecesarios o tensiones prolongadas. Esto es coherente con los hallazgos que subrayan que los resultados del conflicto dependen de cómo se gestiona los estilos constructivos y regulados suelen predecir efectos beneficiosos, mientras que los coercitivos o intensos elevan el riesgo de deterioro relacional (Kurdek, 1994; Laursen & Hafen, 2010). Finalmente, las estrategias diseñadas para resolver conflictos de forma pacífica deben ser ajustadas a las condiciones específicas de cada situación y al perfil de implicación observado.

Tabla 10

Niveles de Evitación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Bajo	40	17,2	17,2	17,2
	Medio	153	65,9	65,9	83,2
	Alto	39	16,8	16,8	100,0
	Total	232	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

Los resultados muestran que un número significativo de los encuestados presenta niveles de evitación relevantes para el análisis. En el nivel medio que representa el 65,9 %, se observa que la mayoría no enfrenta los conflictos de manera directa, aunque no los evita por completo, manteniendo una postura intermedia; este patrón es congruente con la evidencia en adolescentes, donde el CRSI identifica la evitación como un estilo frecuente que no siempre es disfuncional cuando se usa de forma moderada (Bonache et al., 2016).

Por otro lado, el 16,8 % se ubica en el nivel alto, lo que indica que estas personas tienden a evitar las situaciones conflictivas o a evadir el enfrentamiento con los problemas; tal como lo señalan Laursen & Hafen (2010) la evitación elevada puede amortiguar el malestar inmediato, pero dificulta el diálogo y desplaza la responsabilidad cuando se sostiene en el tiempo, asociándose con peores resultados relacionales (Garaigordobil et al., 2016). En

conjunto, estos datos respaldan la pertinencia del CRSI para caracterizar estilos en jóvenes en contextos hispanohablantes y latinoamericanos (Rojas et al., 2019).

Tabla 11

Niveles de Compromiso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Bajo	44	19,0	19,0	19,0
	Medio	149	64,2	64,2	83,2
	Alto	39	16,8	16,8	100,0
	Total	232	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

A partir de los datos reflejados en la Tabla 11, se logra observar que, en el nivel medio, donde se encuentra el 64,2 % de los encuestados, la mayoría tiene un compromiso aceptable en relación con los conflictos. Esto implica una actitud intermedia, en la que existe disposición para participar, aunque el compromiso no es lo suficientemente sólido como para asegurar una gestión eficaz y prolongada de los conflictos (De Dreu & Gelfand, 2008; Rahim, 2002).

En cuanto al nivel bajo, donde se sitúa el 19,0 % de los participantes, se revela que este grupo tiene un compromiso limitado; estas personas tienden a involucrarse de manera mínima, dejando de lado acciones necesarias para resolver las tensiones de forma adecuada (Collins & Laursen, 2004). Finalmente, el 16,8 % con nivel alto de compromiso puede favorecer cierres rápidos y mutuamente aceptables; sin embargo, cuando el problema exige integración de intereses o cambios sostenidos, permanecer en un "punto medio" puede resultar subóptimo si no se transita hacia colaboración y regulación emocional para sostener los acuerdos (De Dreu & Gelfand, 2008).

Tabla 12

Niveles de Acomodación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Bajo	48	20,7	20,7	20,7
	Medio	146	62,9	62,9	83,6
	Alto	38	16,4	16,4	100,0
	Total	232	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

Con base en los resultados obtenidos en la Tabla 12, que indican los niveles de acomodación, se observan datos relevantes para el análisis. En el nivel medio, donde se encuentra el 62,9 % de los participantes, la mayoría adopta una postura moderada frente a la acomodación; esto significa que tienden a ceder parcialmente ante las necesidades o demandas de los demás, pero sin llegar a sacrificar por completo sus propias posiciones.

Mientras que el 16,4 % de los participantes se ubica en el nivel alto de acomodación, un dato especialmente relevante para entender la manera en que este grupo maneja los conflictos. Este nivel indica que tienden a ceder con facilidad ante las demandas de los demás, priorizando la armonía del entorno por encima de sus propias necesidades o intereses. La literatura advierte que, si este estilo se cronifica, puede conllevar costes personales y menor probabilidad de resolver de raíz el desacuerdo; por ello, suele recomendarse equilibrarlo con conductas de negociación/colaboración según el contexto (Laursen & Hafen, 2010; Thomas & Kilmann, 2007).

Por su parte, el 20,7 % del nivel bajo sugiere escasa disposición a ceder o baja cooperación, lo que podría dificultar acuerdos pragmáticos cuando el contexto requiere concesiones para desescalar. Finalmente, respecto a la afirmación de que "la importancia de la relación es muy alta y la del resultado muy baja" en la acomodación, y que "es otra manera de evitar el conflicto", la literatura coincide en que acomodar suele preservar la relación aun renunciando a resultados propios, y que, en ciertos casos, funciona como evitación funcional si el tema es poco importante o el otro valora mucho la concesión (Bonache et al., 2016).

3.3.Niveles de Inteligencia Emocional

Tabla 13

Rangos de atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional

		Hombre	**Mujer**
Atención a los sentimientos	Presta poca atención.	9 -21	8 -24
	Adecuada atención.	22 – 32	25 -35
	Presta demasiada atención	33 - 40	36 -40
Claridad emocional	Debe mejorar	16-25	11-23
	Adecuada	26-35	24-34
	Excelente	27-40	35-40
Reparación emocional	Debe mejorar	16-23	11-23
	Adecuada	24-35	24-34
	Excelente	36-40	35-40

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

Los rangos que se muestran en la tabla fueron determinados a partir de los valores mínimos y máximos que obtuvieron los participantes, tomando como referencia los puntos de corte propuestos por el test Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Este instrumento permite clasificar los niveles de atención a los sentimientos, la claridad emocional y la reparación emocional en categorías diferenciadas que facilitan la interpretación de los resultados. De esta manera, los intervalos asignados para hombres y mujeres responden a la estructura original del TMMS-24, garantizando una evaluación precisa y coherente con los criterios psicométricos del test.

Los autores de la escala aportan una tabla para calcular las puntuaciones finales del evaluado en cada una de las tres dimensiones, estableciendo distintos puntos de corte para hombres y mujeres debido a las diferencias en las puntuaciones entre ambos grupos. La fiabilidad para cada componente es: Percepción α=.90; Comprensión, α=.90; y Regulación, α=.86 y con una adecuada fiabilidad test-retest (atención, α=.60; claridad, α=.70 y reparación, α=.83) (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Asimismo, estudios posteriores en población iberoamericana han replicado buena estructura trifactorial y altas fiabilidades del TMMS-24 en universitarios, reforzando la validez de interpretar categorías por dimensión (p. ej., Atención “baja/adecuada/alta”, Claridad y Reparación “debe mejorar/adecuada/excelente”) y la pertinencia de análisis por sexo cuando el manual lo especifica (Gonzalez et al., 2020).

Tabla 14

Niveles de Atención a los Sentimientos Según Sexo

		Sexo	
		Hombres	**Mujeres**
Presta poca atención	F	10	67
	%	25,6%	34,7%
Adecuada atención	F	22	109
	%	56,4%	56,5%
Presta demasiada atención	F	7	17
	%	17,9%	8,8%
Total	F	39	193
		100%	100%

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

Los resultados de la Tabla 14 indican que un gran número de participantes, tanto hombres como mujeres, se encuentran en el nivel de atención adecuada a las emociones, lo cual es muy significativo para el análisis. En este nivel, se puede observar que el 56,4 % de los hombres (22 participantes) y el 56,5 % de las mujeres (109 participantes) muestran una atención apropiada hacia sus propias emociones y las de los demás. Esto sugiere que, en

ambos sexos, la mayoría es capaz de manejar sus emociones de manera adecuada, reconociendo y reaccionando a los sentimientos sin adoptar la indiferencia ni exagerar en sus reacciones.

Según Gonzalez et al. (2020) señalan que los patrones de atención emocional suelen variar por sexo y edad, destacando que las mujeres tienden a desarrollar mayores niveles de conciencia emocional conforme avanzan en edad y experiencia, lo cual coincide con la idea de que la inteligencia emocional no es estática, sino que evoluciona durante la adolescencia y juventud. Por su parte, Gartzia et al. (2012) explican que estas diferencias están estrechamente relacionadas con los procesos de socialización de género, que influyen en cómo hombres y mujeres aprenden desde la infancia a expresar, atender y regular sus emociones. Los autores subrayan que los estereotipos de género fomentan que las mujeres practiquen mayor apertura emocional, mientras que los hombres tienden a mostrar estilos más restringidos, lo que coincide con la mayor proporción femenina en niveles de atención baja y adecuada.

Tabla 15

Niveles de Claridad Emocional Según Sexo

		Sexo	
		Hombres	**Mujeres**
Debe mejorar su Claridad E.	F	19	97
	%	48,7%	50,3%
Adecuada Claridad E.	F	16	80
	%	41%	41,5%
Excelente Claridad E.	F	4	16
	%	10%	8,3%
Total	F	39	193
		100%	100%

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

En la tabla 15 se evidencia que el 41 % de los hombres y el 41,5 % de las mujeres presentan claridad emocional adecuada, lo que indica una buena organización y entendimiento de sus emociones. Además, aunque en menor proporción, el 10 % de los hombres y el 8,3 % de las mujeres alcanzan un nivel excelente, lo que demuestra un manejo emocional destacado y sugiere que, al mejorar las habilidades emocionales, más personas podrían alcanzar este nivel.

En este aspecto, los hallazgos indican que, en términos generales, los hombres muestran una mayor capacidad para entender sus emociones que las mujeres Según Górriz et al. (2021) el análisis multinacional con muestras de Argentina, Ecuador y España documentó

diferencias por sexo principalmente en atención y reparación, sin un patrón robusto en claridad, lo que converge con la tendencia de la muestra analizada.

Tabla 16

Niveles de Reparación Emocional Según Sexo

		Sexo	
		Hombres	**Mujeres**
Debe mejorar su reparación de	F	14	97
las emociones	%	35,9%	50,3%
Adecuada reparación de las	F	21	80
emociones	%	53,8%	41,5%
Excelente reparación de las	F	4	16
emociones	%	10,3%	8,3%
Total	F	39	193
		100%	100%

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

La Tabla 16 de reparación emocional muestra diferencias relevantes entre hombres y mujeres. En el caso de los hombres, el 53,8 % (21 participantes) demuestra un manejo adecuado de reparación emocional, lo que indica una buena capacidad para reponerse y manejar sus emociones después de enfrentar situaciones complicadas. Esto indica un control emocional relativamente estable.

Por otro lado, las mujeres presentan un 50,3 % (97 participantes) en el nivel “debe mejorar”, lo que muestra que enfrentan mayores retos para recuperarse emocionalmente. Esta tendencia indica que es fundamental desarrollar habilidades de regulación emocional en este grupo para facilitar procesos de recuperación más eficientes. En un análisis multinacional realizado en España, Ecuador y Argentina, se observaron diferencias por sexo en la subescala Reparación, donde las mujeres obtuvieron en algunas muestras puntajes más bajos en regulación emocional, lo que sugiere que pueden experimentar mayor dificultad para restablecer estados afectivos positivos (Górriz et al., 2021)

Asimismo, estudios con población universitaria han demostrado que la reparación emocional es un predictor significativo del bienestar psicológico y que su ausencia puede relacionarse con mayor vulnerabilidad al estrés y el agotamiento emocional. La investigación de Extremera & Fernández-Berrocal (2005) evidenció que la reparación emocional es una de las dimensiones del TMMS que más contribuye al ajuste emocional, actuando como un amortiguador frente a estados afectivos negativos.

Tabla 17

Pruebas de Normalidad de las Variables de Estudio

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estadístico	gl	Sig.
Atención a los Sentimientos	,066	232	,016
Claridad Emocional	,081	232	,001
Reparación Emocional	,081	232	,001
Total, Manejo de Conflictos	,073	232	,005

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

Todas las variables de estudio tienen un (p-valor < 0,05), por lo tanto, todas las variables no siguen una distribución normal. Con estos datos para las hipótesis de diferencia de hombres y mujeres (2 poblaciones) se utilizará la U de Mann Whitney. Para las hipótesis de diferencias según los rangos de edad (3 poblaciones) se utilizará Kruskal-Wallis.

3.4. Diferencias de Manejo de Conflictos (Total) Sexo y Edad

Tabla 18

Rangos y U de Mann Whitney: Manejo de Conflictos-Sexo

		Rango Promedio
Sexo	N	Manejo Conflictos
Hombres	39	106,72
Mujeres	193	118,48
Total	232	-
U de Mann Whitney: Manejo de Conflictos-Sexo (p-valor)		,318

Nota: Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

En la Tabla 18 se aprecia que los rangos promedios de hombres y mujeres en el manejo de conflictos son muy próximos, con una ligera superioridad en las mujeres. Asimismo, se observa que el p-valor es = a 0,318 (p-valor > 0,05) por lo tanto se acepta la hipótesis nula (H_0); es decir: No existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres. Este patrón es consistente con revisiones y metaanálisis que muestran efectos de sexo modestos y fuertemente modulados por el contexto y el rol (Holt & DeVore, 2005; Thomas et al., 2008).

Según el estudio de Clark & Marcon (1997), se observa que las mujeres suelen emplear con más frecuencia métodos para resolver conflictos y gestionar sus emociones, mientras que los hombres tienden a rendirse con mayor facilidad. Por otra parte González-Moreno & Molero-Jurado (2022) señalan que lo que respecta al manejo de conflictos según la variable sexo, se evidencia que las mujeres al enfrentarse a diversas dificultades emplean

más recursos para hacer frente a la situación en comparación con los hombres. Estas estrategias para enfrentar los problemas pueden ser proactivas, con la finalidad de resolver el problema o, por otro lado, pueden ser evasivas, buscando eludir la confrontación directa del problema. Esto matiza la interpretación: sí hay diferencias de patrón por sexo, pero no necesariamente se traducen en brechas significativas en una medida agregada.

Tabla 19

Rangos y Kruskal Wallis: Manejo de Conflictos-Edad

		Rangos Promedio
Edades	N	Manejo de Conflictos
18_22 años	191	118,05
23_27 años	38	110,17
28_34 años	3	97,83
Total	232	-
Kruskal-Wallis: Manejo de conflictos- Edad (p-valor)		,714

Nota: Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

En la Tabla 19 se evidencia que los rangos promedios del manejo de conflictos muestran pequeñas diferencias entre los diversos grupos de edad, siendo mayor en el grupo de 18 a 22 años y el más bajo en el grupo de 28 a 34 años. Sin embargo, el valor de significancia obtenido en la prueba de Kruskal-Wallis ($p = 0,714 > 0,05$) refuerza la hipótesis nula (H_0) que nos menciona lo siguiente: No existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos según rangos de edad.

En contraste, en relación con la variable edad, la misma investigación señala que los estudiantes de niveles académicos más avanzados presentan mejores puntuaciones en las estrategias de manejo en comparación con aquellos de niveles inferiores, lo cual se vincula con un menor nivel de estrés (González-Moreno & Molero-Jurado, 2022). De esta manera estas diferencias de edad modestas pueden no traducirse en brechas significativas en un indicador agregado de "manejo", tal como sucede en este análisis (Laursen & Hafen, 2010).

3.5. Diferencias de Inteligencia Emocional (Total) Sexo y Edad

Tabla 20

Rangos y U de Mann Whitney: Inteligencia Emocional-Sexo

		Rangos Promedio de Dimensiones de Inteligencia Emocional		
Sexo	N	Atención a los Sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Hombres	39	106,60	136,18	136,18
Mujeres	193	118,50	112,52	112,52
Total	232	-	-	-
U de Mann Whitney: Inteligencia Emocional-Sexo		,312	,044	,044

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

A partir de los datos de la Tabla 20, se puede analizar que las mujeres tienen promedios superiores a los de los hombres en las tres dimensiones de la inteligencia emocional. A pesar de ello, en la dimensión de atención a los sentimientos, el valor de significancia (p = 0,312 > 0,05) indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, por lo que se acepta la hipótesis nula (H_0). En cambio, en las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional, los valores obtenidos (p = 0,044 < 0,05) indican que se aceptan las hipótesis del investigador (H_5, H_7), según las cuales existen diferencias estadísticamente significativas de claridad y reparación entre hombres y mujeres.

Investigaciones realizadas en población universitaria han evidenciado diferencias por sexo en algunas dimensiones de la inteligencia emocional, aunque no siempre de manera estadísticamente significativa (Górriz et al., 2021). De forma coincidente, en la validación universitaria argentina del TMMS-24 se observaron excelentes fiabilidades y, específicamente, ausencia de diferencias por sexo en claridad, subrayando que las comparaciones por sexo dependen del contexto muestral y no siempre alcanzan significación en todas las dimensiones (Gonzalez et al., 2020; Salguero et al., 2010).

Tabla 21

Rangos y Kruskal Wallis: Inteligencia Emocional- Edad

		Rangos Edad Dimensiones de Inteligencia Emocional		
Edades	N	Atención a los Sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional
18_22 años	191	117,88	114,07	114,07
23_27 años	38	110,99	128,93	128,93
28_34 años	3	98,33	114,00	114,00
Total	232	-	-	-
Kruskal-Wallis: Inteligencia Emocional-Edad (p-valor)		,756	,457	,457

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

La Tabla 21 presenta pequeñas variaciones en las dimensiones de la inteligencia emocional según los rangos de edad; el grupo de 18 a 22 años se destaca en atención a los sentimientos y el de 23 a 27 años en claridad y reparación emocional. Por lo tanto, la prueba de Kruskal-Wallis señala que estas variaciones no son estadísticamente significativas ($p > 0,05$), por lo cual se acepta la hipótesis nula (H0); no existen diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional según los rangos de edad. En relación con la edad, los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la inteligencia emocional entre los distintos rangos etarios evaluados.

Investigaciones analizaron el TMMS-24 en universitarios: si bien el desarrollo y la experiencia pueden asociarse a cambios graduales en el modo de atender, comprender y reparar estados afectivos, las diferencias por edad dentro del tramo universitario no siempre resultan significativas ni uniformes entre dimensiones (González-Moreno & Molero-Jurado, 2022). En la misma línea, reportes universitarios han observado diferencias puntuales por edad, pero con efectos pequeños y dependientes de la composición de la muestra, lo que concuerda con la no significación de este análisis (Gutiérrez Ángel, 2020).

Adicionalmente, trabajos de validación y síntesis sobre TMMS-24 subrayan que, en población joven, las tres dimensiones presentan buenas propiedades psicométricas y pueden mostrar efectos de edad de magnitud limitada, particularmente cuando los intervalos etarios son cercanos y la mayoría de los participantes se ubica en el rango 18–22 años (Górriz et al., 2021; Townshend, 2023).

3.6. Correlaciones Entre Variables de Estudio

Tabla 22

Correlación (Rho de Spearman) Entre Manejo de Conflictos y Dimensiones de Inteligencia Emocional

Correlaciones

			Total Manejo de Conflictos	Atención a los S.	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Rho de Spearman	Total Manejo de Conflictos	Coeficiente de correlación	1,000	,419**	,349**	,349**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	232	232	232	232

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia. Fuente: SPSS-versión 25

En la Tabla 22 se puede observar que existe una correlación directa (+) entre el manejo de conflictos con las 3 dimensiones de la inteligencia emocional (p-valor < 0,05): por lo tanto,

se rechazan las hipótesis nulas (H0) y se aceptan las siguientes Hipótesis del investigador: H_9: Existe correlación entre el manejo de conflictos y la atención a los Sentimientos; H_{10} Existe correlación entre el manejo de conflictos y la claridad emocional; H_{11}: Existe correlación entre el manejo de conflictos y la reparación emocional.

Revisiones y estudios empíricos muestran consistentemente que mayor IE se asocia con estrategias más constructivas de resolución de conflictos (Chen et al., 2019; Winardi et al., 2022). Las correlaciones con Claridad y Reparación son coherentes con evidencia que vincula comprender y regular estados afectivos con un uso más colaborativo e integrador del conflicto (Chen et al., 2019); además, dentro del TMMS-24, Reparación aparece como dimensión clave en el ajuste ante el estrés, lo que respalda su papel en el manejo adaptativo de situaciones tensas (Hodzic et al., 2016).

En jóvenes, se ha hallado que mayor IE intrapersonal se asocia a más uso de estrategias cooperativas de resolución de conflictos y menos uso de estilos pasivos/agresivos, funcionando como predictor de mejores prácticas relacionales (Garaigordobil, 2020). Por otra parte, en contextos organizacionales y sanitarios, estudios correlacionales recientes han reportado que mayor IE se relaciona positivamente con estilos de manejo de conflicto, confirmando que la competencia emocional es un antecedente relevante para resolver desacuerdos de forma funcional (Alanazy & Alzamil, 2026; Khokhar & Selvamurthy, 2016). Finalmente, en población universitaria, hallazgos recientes también muestran relaciones positivas entre IE y elección de estilos dominantes/colaborativos moduladas por necesidad de poder lo que sugiere moderadores motivacionales en el nexo IE conflicto (Dissanayake et al., 2024).

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

Se concluye que fue posible identificar las principales características del manejo de conflictos y de la inteligencia emocional en los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, evidenciando una forma moderada de afrontar los conflictos y un manejo emocional generalmente adecuado. Esta caracterización permite comprender mejor cómo los estudiantes enfrentan situaciones de desacuerdo y gestionan sus emociones, resaltando la importancia de seguir fortaleciendo estas habilidades como parte de su formación personal y profesional.

Los resultados muestran que la mayoría de los participantes presenta un nivel medio en los distintos estilos de manejo de conflictos (confrontación, evitación, compromiso y acomodación), lo que refleja una forma moderada de afrontar los desacuerdos. Aunque esto permite cierto equilibrio ante situaciones conflictivas, aún es necesario fortalecer habilidades que promuevan estrategias más conscientes, constructivas y efectivas para su resolución.

En cuanto a la variable de inteligencia emocional los resultados muestran que la mayoría de los participantes, tanto hombres como mujeres, presentan niveles adecuados de atención a los sentimientos, claridad y reparación emocional; sin embargo, aún existen aspectos por mejorar, especialmente en claridad y regulación emocional. Además, se evidencian diferencias según el sexo, con mayor adecuación en reparación emocional en los hombres y mayores dificultades en este componente en las mujeres, lo que refleja la necesidad de seguir fortaleciendo estas habilidades para lograr un manejo emocional más equilibrado y eficaz.

El análisis realizado evidencia que, aunque se observan algunas diferencias en el manejo de conflictos y en la inteligencia emocional según el sexo y la edad, estas variaciones no representan cambios marcados en la forma en que los estudiantes afrontan los desacuerdos y gestionan sus emociones. Más bien, corresponden a diferencias puntuales que permiten identificar una tendencia general en estas habilidades, reflejando formas similares de respuesta emocional y de actuación frente a situaciones conflictivas dentro del grupo estudiado.

Los resultados evidencian una relación positiva entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en los estudiantes de Psicopedagogía, mostrando que quienes presentan un mejor manejo de sus emociones también tienden a enfrentar los conflictos de forma más adecuada. Esto permite comprender que el desarrollo emocional influye de manera importante en la forma en que los estudiantes responden ante situaciones conflictivas, favoreciendo actitudes más equilibradas, conscientes y orientadas a la búsqueda de soluciones.

4.2 Recomendaciones

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen su estudio a otras facultades de la Universidad Técnica del Norte y también a universidades públicas y privadas del Ecuador. Esto permitirá tener una visión más amplia y cercana de la realidad universitaria en diferentes contextos.

Resulta pertinente que futuras investigaciones incorporen nuevas variables de análisis relacionadas con factores formativos, sociales o contextuales, debido a su posible influencia en la inteligencia emocional y el manejo de conflictos. Esto contribuiría a una comprensión más amplia de estos procesos en el entorno universitario.

Se plantea diseñar e implementar estrategias formativas dirigidas a estudiantes que presentan dificultades en la inteligencia emocional y el manejo de conflictos, con el fin de fortalecer habilidades emocionales, comunicativas y sociales que favorezcan su bienestar personal, las relaciones interpersonales y un mejor desempeño académico en el contexto universitario.

Finalmente, se recomienda a la carrera de Psicología y al Departamento de Bienestar Universitario de la Universidad Técnica del Norte implementar planes de acción que incluyan charlas y talleres de psicoeducación orientados al fortalecimiento de la inteligencia emocional y al manejo adecuado de conflictos.

REFERENCIAS

Abrams, Dominic., & Hogg, M. A. . (2012). *Social Identifications : A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Routledge.

Alanazy, W., & Alzamil, S. K. S. (2026). The impact of emotional intelligence on conflict management styles used by Saudi nurse managers—a cross sectional, correlational study. *Frontiers in Psychology*, *16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1630530

Alcover, de la H. C.-M. (2023). La mediación en el marco de la Ley 3/2022 de Convivencia Universitaria. *Revista Rued@. Universidad, Ética Y Derechos*, (8), 75–88. https://ojs.cedu.es/index.php/Rueda/article/view/26

Alvarez, L. A., & Lániz, C. A. (2024). Inteligencia emocional: un estudio neuropsicológico-educativo en estudiantes de primaria. *PODIUM*, (45), 143–162. https://doi.org/10.31095/podium.2024.45.9

Aucal. (2019). *Servicios Sociales.* https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/individualismo-nocivo-la-escasa-empatia-en-la-sociedad-moderna/

Bar-On, R. (2000). Inteligencia emocional y social: Perspectivas del inventario del cociente emocional. *El Manual de La Inteligencia Emocional, Francisco: Jossey-Bass*, 363–388.

Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7–43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra, A. R., & Chao, R. C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *1*(1), 9–29. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo Educar Las Emociones*, *1*, 24–35.

Bonache, H., Ramírez-Santana, G., & Gonzalez-Mendez, R. (2016). Conflict resolution styles and teen dating violence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *16*(3), 276–286. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.03.003

Carpio, B. F. A. (2025). *Resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, periodo 2024-2025* [Universidad de Cuenca]. https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/46250

Chen, H. X., Xu, X., & Phillips, P. (2019). Emotional intelligence and conflict management styles. *International Journal of Organizational Analysis*, *27*(3), 458–470. https://doi.org/10.1108/IJOA-11-2017-1272

Clark, D., & Marcon, R. A. (1997). *Coping Strategies of Inner-City Adolescents: Response to Recent Personal Conflicts.*

Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. *Handbook of Adolescent Psychology*, 331–361.

Concha, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, *2*, 60–81.

Damasio, A. R. . (2005). *Descartes' error : emotion, reason, and the human brain*. Penguin.

De Dreu, C. K. W., & Gelfand, M. J. (2008). *The psychology of conflict and conflict management in organizations*. Taylor & Francis Group, LLC.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.

Dissanayake, B., Valente, S., & Kodagoda, T. (2024). Emotional Intelligence and Conflict Resolution in University Students: The Moderating effect of the Need for Power. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *22*(64), 649–670. https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i64.9910

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes.* Harcourt brace Jovanovich college publishers.

Ertürk, E. (2023). Conflict Management. In *Encyclopedia of Sustainable Management* (pp. 1–3). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02006-4_982-1

Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *23*(1), 139–147. https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, *39*(5), 937–948. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012

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., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, *8*(4), 311–315.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, *94*(3), 751–755.

Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2018). Trait Meta-Mood Scale--Spanish Modified Version. In *PsycTESTS Dataset*. https://doi.org/10.1037/t68012-000

Fisher, R., Ury, W. L., & Patton, B. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Penguin.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. Mcgraw-Hill Book Company.

Friedman, R. A., Tidd, S. T., Currall, S. C., & Tsai, J. C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *International Journal of Conflict Management*, *11*(1), 32–55.

Fuquén, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265–278.

Galtung, J. (2004). Transcend and transform: An introduction to conflict work. *(No Title)*.

Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with other Variables, and Predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(3), 899–914. https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064

Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., & Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, *3*(2), 59–67.

García, G. S. (2008). La teoría sociológica del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos*, *11*(22), 29–43.

Gartzia, L., Aritzeta Galan, A., Balluerka Lasa, N., & Barbera Heredia, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, *28*(2). https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.

Gonzalez, R., Custodio, J. B., & Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, *23*(44), 1–26. https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469

González-Moreno, A., & Molero-Jurado, M. del M. (2022). Estrategias de afrontamiento en los conflictos entre adolescentes: revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *12*(2). https://doi.org/10.17583/remie.8383

Górriz, A. B., Etchezahar, E., Pinilla-Rodríguez, D. E., Giménez-Espert, M. del C., & Soto-Rubio, A. (2021). Validation of TMMS-24 in Three Spanish-Speaking Countries: Argentina, Ecuador, and Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(18), 9753. https://doi.org/10.3390/ijerph18189753

Güell, M. (2013). *¿ Tengo inteligencia emocional?: 30 preguntas y 29 respuestas*. Grupo Planeta (GBS).

Gutiérrez Ángel, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades En Psicología*, *34*(128), 17–33.

Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *119*(6), 1459–1477. https://doi.org/10.1037/pspp0000265

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). Mcgraw-hill México.

Hocker, J., & Wilmot, W. (1985). *Interpersonal Conflict.(2ª edción). Dubuque, Iowa: Wm. C*. Brown Publishers.

Hodzic, S., Ripoll, P., Costa, H., & Zenasni, F. (2016). Are emotionally intelligent students more resilient to stress? The moderating effect of emotional attention, clarity and repair. *Behavioral Psychology= Psicología Conductual*, *24*(2), 253.

Holt, J. L., & DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, *29*(2), 165–196. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.002

Jalvo, M. B. M. (2022). Convivencia pacífica, medios alternativos de solución de conflictos y sistema de disciplina en el ámbito universitario. Algunas consideraciones sobre la Ley de convivencia universitaria. *Revista General de Derecho Administrativo*, (60), 3.

Jaramillo, H. H. T., Obregón, A. N. I., & Pinedo, R. A. H. (2021). Habilidades sociales y capacidad de manejo de conflictos interpersonales en docentes de un Instituto superior. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, *5*(19), 843–853. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.241

Khokhar, G., & Selvamurthy, W. (2016). Correlation of Emotional Intelligence with Conflict Management Styles in IT based Organization. *The International Journal of Indian Psychology*, *3*(4), 21–30.

Kurdek, L. A. (1994). Conflict resolution styles in gay, lesbian, heterosexual nonparent, and heterosexual parent couples. *Journal of Marriage and the Family*, 705–722.

Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos En Humanidades*, *12*(23), 159–182.

Laursen, B., & Hafen, C. A. (2010). Future directions in the study of close relationships: Conflict is bad (except when it's not). *Social Development*, *19*(4), 858–872.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219

Martínez-Pampliega, A., Castillo, I. I., & Vázquez, M. S. (2010). Validez estructural del FACES-20Esp: Versión española de 20 ítems de la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, *1*(29), 147–165.

Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E., & Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *6*(2), 317–338.

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, *49*(6), 554–564. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Menard, L. (2015). *Identity Development During Emerging Adulthood: Transitioning Through the University Experience* [Carleton University]. https://doi.org/10.22215/etd/2015-10623

Mitchell, D. E. (2022). Causes of Organizational Conflict. In *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (pp. 1440–1444). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66252-3_3077

Monje, Á. C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica. *Guía Didáctica*, *217*. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Moscovici, S. (1984). El campo de la psicología social. *Moscovici S. La Psicología Social I. Barcelona, España: Paidós*.

Myers, D. (2003). *Psicología Social*. https://conductitlan.org.mx/13_psicologiasocial/Materiales/L_PSICOLOGIA%20SOCIAL-Myers.pdf

Neurocentro. (2023). *Impacto negativo del uso de dispositivos digitales en el desarrollo de niños y niñas*. https://neuro-centro.com/uso-de-dispositivos-digitales-e-impacto-negativo-en-el-desarrollo-de-los-ninos-y-ninas/

Ochoa, E. S. (2006). La psicología social: fundamentos del orden y cambio social. *Psicogente*, *9*(16), 68–74.

Ortiz-Mancero, M. F., & Núñez-Naranjo, A. F. (2021). Inteligencia emocional: evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, *5*(11), 57–68. https://doi.org/10.53877/rc.5.11.20210701.06

Parra, H. F., & Jiménez, F. (2016). Estilos de resolución de conflictos en estudiantes universitarios. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, *8*(1), 3–10. https://doi.org/10.22335/rlct.v8i1.275

Pérez-Escoda, N., Filella-Guiu, G., & Soldevila-Benet, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Reme*, *13*.

Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, *9*(2), 148–158. https://doi.org/10.1038/nrn2317

Petrides, K. V, & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*(6), 425–448. https://doi.org/10.1002/per.416

Plascencia, D. la T. J. C., De la Torre, I. C., Medina, G. M. G., Méndez. Plascencia María Lizbeth, & Gómez, P. C. S. (2024). Inteligencia emocional como factor protector del bienestar psicológico en jóvenes mexicanos. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, *7*(19), 404–414. https://doi.org/10.33996/repsi.v7i19.131

Pruitt, D., & Kim, S. (2004). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement* .

Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, *26*(2), 368–376.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, *13*(3), 206–235.

Rahim, M. A. (2023). *Managing conflict in organizations*. Routledge.

Ramos, M., Ravello, C., Rivera, S., Varillas, M., Samanez, J., & Morales, S. (2013). Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas: orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria. *Lima, Perú: Ministerio de Educación y Ministerio de La Mujer y Poblaciones Vulnerables*.

Ramos-Galarza, C. A. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, *9*(3), 1–6. https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Rivera Morales, M., Pérez Briones, N. G., Molina Sánchez, J. W., & Guajardo Espinoza, J. M. (2025). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud: Un análisis comparativo. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de La Salud Universidad Autónoma Del Estado de Hidalgo*, *14*(27), 49–57. https://doi.org/10.29057/icsa.v14i27.15345

Rojas, J. L., Morales, L. A., Juarros-Basterretxea, J., Herrero, J. B., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos en jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicologia y Salud.*, *10*(1), 15–26.

Ruíz-Ortega, A. M., & Berrios Martos, P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, *16*(1). https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence in the Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *38*(9), 1197–1209. https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In. P. Salovey & D. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 3–31.

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The*

Journal of Positive Psychology, *11*(3), 276–285. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, *42*(6), 921–933.

Skordoulis, M., Liagkis, M. K., Sidiropoulos, G., & Drosos, D. (2020). Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science*, *6*(4), 521–533.

Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Culture and Education*, *19*(1), 47–59.

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

Talavera-Salas, I. X., Zela-Pacori, C. E., Parillo-Sosa, E. G., & Calcina-Cuevas, S. C. (2021). Inteligencia emocional y estilos para el manejo de conflictos sociales en estudiantes universitarios. *Dominio de Las Ciencias*, *7*(2), 180–194. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1789

Taramuel-Villacreces, J., Pérez-Narváez, H., & Rosero-Celi, Y. (2025). Estudio de la inteligencia emocional empleando el inventario de coeficiente intelectual Bar-on en estudiantes de la Facultad de Filosofía. *Cátedra*, *8*(1), 39–59. https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.7430

Tello, R. (2022). *La importancia de trabajar la inteligencia emocional en familias disfuncionales [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Zaragoza]*. https://zaguan.unizar.es/record/124900/files/TAZ-TFG-2022-4473.pdf

Tello-Zuluaga, J. (2023). Historia y desarrollo de la investigación sobre las actitudes humanas en la Psicología Social. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, *11*(1), 37–58. https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3506

Thomas, K. W., Fann Thomas, G., & Schaubhut, N. (2008). Conflict styles of men and women at six organization levels. *International Journal of Conflict Management*, *19*(2), 148–166. https://doi.org/10.1108/10444060810856085

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2007). *Conflict mode instrument*. CPP, Incorporated.

Tjosvold, D., & Sun, H. (2006). Effects of power concepts and employee performance on managers' empowering. *Leadership & Organization Development Journal*, *27*(3), 217–234. https://doi.org/10.1108/01437730610657730

Toscano-Hermoso, M. D., Ruiz-Frutos, C., Fagundo-Rivera, J., Gómez-Salgado, J., García-Iglesias, J. J., & Romero-Martín, M. (2020). Emotional intelligence and its relationship with emotional well-being and academic performance: the vision of high school students. *Children*, *7*(12), 310.

Townshend, K. (2023). Trait meta-mood scale (TMMS). In *Handbook of assessment in mindfulness research* (pp. 1–17). Springer.

Tuarez, P. A. R., Bolaños, Y. I. R., Sánchez, F. E. H., Santander, M. A. F., Contento, L. M. G., & Japón, J. H. V. (2025). La importancia de enseñar normas de convivencia y ciudadanía desde la infancia. *South Florida Journal of Development*, *6*(10), e5850. https://doi.org/10.46932/sfjdv6n10-008

Universidad Técnica del Norte. (2023). *Plan estratégico de desarrollo institucional, facultad de educación ciencia y tecnología*. https://psicopedagogia.utn.edu.ec/wp-content/uploads/2023/01/Plan-Estrategico-Carrera-Psicopadagog%C3%ADa-comprimido.pdf

Urcola, J. Luis., & Urcola, Nerea. (2019). *Gestión de conflictos Teoría y práctica*. ESIC Editorial.

Valente, S., Afonso Lourenço, A., & Németh, Z. (2022). School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships. In *Interpersonal Relationships*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.95395

Vaughan, G. M., & Hogg, M. A. (2013). *Social psychology*. Pearson Higher Education AU.

Wall, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and Its Management. *Journal of Management*, *21*(3), 515–558. https://doi.org/10.1177/014920639502100306

Winardi, M. A., Prentice, C., & Weaven, S. (2022). Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, *32*(3), 372–397. https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847

ANEXOS

Anexo 1: Test CRSI

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 2: Test TMMS

Test para evaluar los estados emocionales /TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a tus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

N°	Afirmaciones	1	2	3	4	5
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.					
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.					
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 preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias
emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes y su definición.

Percepción Soy capaz de *sentir y expresar* los sentimientos de forma adecuada.
Comprensión *Comprendo* bien mis estados emocionales.
Regulación Soy capaz de *regular los* estados emocionales correctamente.

Anexo 3: Oficio de Decanato

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
FECYT

Ibarra, 3 de junio de 2025

Magister
Jessy Veronica Barba Ayala

COORDINADORA DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Presente

En el marco de las acciones investigativas que la carrera de Psicología está desarrollando como Trabajo de Integración Curricular, autorizo al estudiante Alejandra Daniela Rivera Moreno , C.C.: 1004209977, y Nayrovi Isoleth Barahona Valencia, C.C.: 1003714910, del séptimo nivel de la carrera de Psicología, para que pueda aplicar una encuesta virtual, en el link https://forms.office.com/r/LdtbhDGJxA , a los estudiantes de todos los niveles de la carrera de Psicopedagogía, en aproximadamente 15 minutos, para el desarrollo de la investigación **"El manejo de conflictos y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte"**, información personal que es anónima y confidencial. Cabe resaltarse que los resultados obtenidos de la encuesta serán entregados a usted como autoridad máxima de la carrera.

Por la atención favorable a la presente, anticipo mis sinceros agradecimientos.

Atentamente

FACULTAD DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA
DECANATO

Dr. José Revelo
DECANO DE LA FECYT