UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

CARRERA DE PSICOLOGÍA (REDISEÑO)

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR, MODALIDAD DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

"EL MANEJO DE CONFLICTOS Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UTN"

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

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

AUTOR:

Anderson Leonel Benavides Chamorro

DIRECTOR:

MSc. Andrea Cumandá Maya Arciniega

Ibarra – Ecuador 2026

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:	Benavides Chamorro Anderson Leonel

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	"EL MANEJO DE CONFLICTOS Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UTN"
AUTOR (ES):	Benavides Chamorro Anderson Leonel
FECHA: DD/MM/AAAA	09/09/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	[X] **PREGRADO** [ ] **POSGRADO**
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicología
ASESOR /DIRECTOR:	MSc. Andrea Cumandá Maya Arciniega MSc. Inés Margarita Mantilla Posso

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 9 días del mes de septiembre de 2026

EL AUTOR:


Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
ANDERSON LEONEL
BENAVIDES CHAMORRO

(Firma)…….....

Nombre: Anderson Leonel Benavides Chamorro

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 09 de septiembre de 2026

MSc. Andrea Maya

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.

(Firma) ..
Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
ANDREA CUMANDA MAYA ARCINIEGA
.....

MSc. Andrea Maya

DEDICATORIA

A mi madre, por ser mi mayor refugio, por su amor incondicional y por jamás soltar mi mano ni dejar de velar por mí en cada etapa del camino. A mi hermana, por su compañía constante y respaldo sincero. A la memoria de mi hermano, quien me acompañó desde el inicio de esta carrera; este logro también lleva su huella y vivirá por siempre en mi corazón.

A mi pareja, por su amor, su apoyo y motivación constantes para no rendirme en momentos difíciles.

AGRADECIMIENTO

Agradezco primero a Dios, quien me devolvió la confianza, me brindó refugio en los momentos más difíciles de mi vida y me otorgó la capacidad de salir adelante cuando lo daba todo por perdido.

A la Universidad Técnica del Norte y a los docentes de la carrera, especialmente al MSc. Miguel Posso, MSc. Andrea Maya y MSc. Margarita Mantilla, por su asesoría, paciencia y conocimientos dentro de este proceso de titulación.

A mis queridas madre y hermana, por su esfuerzo y su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida.

Finalmente, a mi pareja, Jamileth Muñoz, por creer en mis capacidades; quien, con su amor, sus palabras de aliento y motivación hizo que continuar este proceso fuese más sencillo y a pesar de los obstáculos, logré concluirlo con eficacia y eficiencia, este logro también es de ella.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general caracterizar el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional y con un diseño no experimental de corte transeccional. La muestra estuvo conformada por 154 estudiantes universitarios (30 hombres y 124 mujeres) matriculados entre el primero y séptimo semestre. Para la recolección de datos se emplearon el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (*CRSI-16*) y la escala abreviada *Trait Meta-Mood Scale* (*TMMS-24*). El análisis estadístico no paramétrico mediante el coeficiente Rho de Spearman demostró la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas ($p< 0{,}001$) entre el manejo general de conflictos y las tres dimensiones de la inteligencia emocional: atención emocional ($p= 0{,}321$), claridad emocional ($p= 0{,}358$) y reparación emocional ($p= 0{,}505$), consolidándose esta última como la dimensión con mayor fuerza asociativa. En relación con las variables sociodemográficas, las pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis revelaron que el sexo y la edad no generan diferencias significativas en el manejo global de conflictos ni en la reparación afectiva ($p> 0{,}05$); no obstante, se identificó una diferencia estadísticamente significativa en la claridad emocional a favor de los hombres ($p= 0{,}018$). Se concluye que el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de autorregulación y comprensión emocional resultan determinantes para optimizar la gestión asertiva de discrepancias y favorecer la convivencia armónica en la formación docente inicial.

Palabras clave: Manejo de conflictos, inteligencia emocional, estudiantes universitarios, educación inicial, resolución de problemas, autorregulación emocional.

ABSTRACT

The main objective of this research was to characterize conflict management and emotional intelligence in undergraduate students of the Early Childhood Education program at Universidad Técnica del Norte. The study was framed within a quantitative approach, with a descriptive-correlational scope and a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 154 university students (30 men and 124 women) enrolled between the first and seventh semesters. Data collection was carried out using the Conflict Resolution Styles Inventory (*CRSI-16*) and the Trait Meta-Mood Scale (*TMMS-24*). Non-parametric statistical analysis using Spearman's Rho correlation coefficient demonstrated positive and statistically significant correlations ($p< 0.001$) between total conflict management and all three dimensions of emotional intelligence: emotional attention ($p= 0.321$), emotional clarity ($p= 0.358$), and emotional repair ($p= 0.505$), with the latter showing the strongest associative strength. Regarding sociodemographic variables, the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests revealed that gender and age do not produce significant differences in global conflict management or emotional repair ($p> 0.05$); however, a statistically significant difference was identified in emotional clarity favoring men ($p= 0.018$). It is concluded that the development and strengthening of self-regulation and emotional understanding skills are essential to optimize constructive dispute resolution and promote harmonious coexistence in early childhood teacher training.

Keywords: Conflict management, emotional intelligence, university students, early childhood education, problem solving, emotional self-regulation.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 13

Problema 13

Justificación 15

Objetivos 16

General 16

Específicos 16

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 18

1.1 Psicología social 18

1.1.1. Conceptualización de psicología social 18

1.1.2. Importancia de la psicología social 18

1.1.3. Clasificación o tipos de la psicología social 18

1.2 Manejo de conflictos 19

1.2.1. Teorías o modelos sobre el manejo de conflictos 19

1.2.2. Definiciones 20

1.2.3. Dimensiones 20

1.2.4. Importancia del manejo de conflictos 21

1.2.5. Manejo de conflictos en estudiantes universitarios 21

1.3. Inteligencia emocional 22

1.3.1. Teorías o modelos sobre inteligencia emocional 22

1.3.2. Definiciones 22

1.3.3. Dimensiones 23

1.3.4. Importancia de la inteligencia emocional 23
1.3.5. Manejo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios 24
1.4. Manejo de conflictos e inteligencia emocional 24
1.4.1. La inteligencia emocional como base del manejo de conflictos 25
1.4.2. Competencias emocionales clave para resolver conflictos 25
1.4.3. Beneficios de la inteligencia emocional en el manejo de conflictos 26
1.5. Carrera de educación inicial de la Universidad Técnica del Norte 26
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS 28
2.1. Tipo de investigación 28
2.2 Instrumentos 28
2.3. Preguntas de investigación e hipótesis 30
2.4. Matriz de operacionalización de variables 32
2.5 Participantes 34
2.6. Procedimiento y análisis de datos 35
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 37
3.1 Estadísticos descriptivos de ambas variables 37
3.2 Niveles de manejo de conflictos 38
3.3 Niveles de inteligencia emocional 41
3.4. Diferencias de manejo de conflictos (Total) e inteligencia emocional con sexo y edad 45
3.5. Correlaciones entre variables de estudio 49
CONCLUSIONES 51
RECOMENDACIONES 52
REFERENCIAS 53

ANEXOS 56

Anexo 1: Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI) 56

Anexo 2: Trait Meta-Mood Scale (TMMS24) 57

Índice de Tablas

Tabla 1 *Alfa de Cronbach de la variable y dimensiones de inteligencia emocional* 29

Tabla 2 *Alfa de Cronbach de la variable y dimensiones de Manejo de conflictos* 30

Tabla 3 *Matriz de variables* 32

Tabla 4 *Distribución de Estudiantes de la Carrera de Educación Inicial por semestre y sexo* ... 34

Tabla 5 *Distribución de la muestra por semestres* 34

Tabla 6 *Estadísticos Descriptivos de Inteligencia Emocional* 37

Tabla 7 *Estadísticos Descriptivos de Manejo de Conflictos* 37

Tabla 8 *Rangos por estilos de manejo de conflictos* 38

Tabla 9 *Niveles de confrontación* 38

Tabla 10 *Niveles de evitación* 39

Tabla 11 *Niveles de compromiso* 39

Tabla 12 *Niveles de acomodación* 40

Tabla 13 *Rangos de atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación emocional* . 41

Tabla 14 *Niveles de atención a los sentimientos según sexo* 42

Tabla 15 *Niveles de claridad emocional según sexo* 42

Tabla 16 *Niveles de reparación emocional según sexo* 43

Tabla 17 *Pruebas de normalidad de las variables de estudio* 44

Tabla 18 *Rangos y U de Mann Whitney: Manejo de conflictos-Sexo* 45

Tabla 19 *Rangos y Kruskal Wallis: Manejo de conflictos-Edad* 46

Tabla 20 *Rangos y U de Mann Whitney: Inteligencia Emocional-Sexo* 47

Tabla 21 *Rangos y Kruskal Wallis: Inteligencia emocional-Edad* 48

Tabla 22 *Correlación (Rho de Spearman) entre manejo de conflictos y dimensiones de inteligencia emocional* 49

INTRODUCCIÓN

El interés por desarrollar esta investigación surge de la observación directa durante los procesos formativos y de prácticas preprofesionales, donde se evidencia que la preparación académica del psicólogo y del educador no debe limitarse a la adquisición de competencias teóricas o pedagógicas, sino que debe integrar firmemente la salud mental y el desarrollo socioafectivo. A nivel personal, este estudio representa un compromiso ético y profesional con la salud mental en el ámbito universitario.

Existe la firme convicción de que evaluar y visibilizar cómo interactúan la inteligencia emocional y la gestión de conflictos en los futuros formadores de la infancia es un paso indispensable para transformar los entornos educativos. Lograr que los estudiantes de Educación Inicial reconozcan sus propios recursos emocionales no solo enriquecerá su futuro desempeño en las aulas, sino que me permitió, como investigador en el campo de la psicología, aportar de manera tangible y sensible al bienestar humano, promoviendo herramientas que prevengan el desgaste emocional y fomenten relaciones interpersonales más saludables.

Problema

En el contexto de la educación superior, los futuros profesionales enfrentan múltiples desafíos académicos, personales y sociales que ponen a prueba no solo sus capacidades cognitivas, sino también sus competencias socioemocionales. En la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte, esta realidad adquiere un significado crítico, dado que los estudiantes deben combinar las exigencias del aula universitaria con las demandas de sus prácticas preprofesionales. En este escenario práctico, el manejo de conflictos se define como el conjunto de estrategias y habilidades orientadas a prevenir, canalizar y resolver situaciones de desacuerdo de manera constructiva (Caballero, 2019). No obstante, la efectividad en dicha gestión está íntimamente ligada a la inteligencia emocional, conceptualizada por Goleman (2012) como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, promoviendo la empatía y la resiliencia en entornos de alta interacción social.

A pesar de que el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) ha promovido la inclusión de la educación socioemocional en el sistema educativo nacional, la evidencia empírica señala que aún persisten vacíos estructurales en la formación de los futuros docentes (Vera & López, 2020). Diversos estudiantes de la carrera muestran limitaciones severas al gestionar sus emociones bajo presión y al resolver conflictos con pares, padres de familia y personal docente en los centros infantiles. Al respecto, Andrade y Jaramillo (2021) sostienen que la falta de control emocional bajo escenarios de estrés pedagógico reduce la capacidad de respuesta asertiva, traduciéndose en

conductas impulsivas, bloqueos comunicativos o actitudes poco colaborativas que resienten el clima escolar.

Esta problemática responde a múltiples causas críticas dentro del proceso formativo:

Deficiencias curriculares: Los planes de estudio universitarios priorizan las competencias cognitivas y metodológicas, omitiendo de forma explícita asignaturas sostenidas sobre educación emocional y mediación pacífica de conflictos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

Limitada preparación de los formadores: Existe una escasa capacitación técnico-psicológica en el cuerpo docente universitario para transversalizar las competencias socioemocionales en las aulas de educación superior (Vera & López, 2020).

Ausencia de soportes institucionales: Se evidencia una falta de espacios sistemáticos de reflexión afectiva, talleres de contención emocional y acompañamiento psicológico continuo enfocado en el estudiante en formación (Ramírez et al., 2022).

Carencia de herramientas metodológicas: Los estudiantes acuden a sus prácticas preprofesionales con insuficientes recursos prácticos para abordar crisis conductuales o discrepancias interpersonales en la primera infancia (Caballero, 2019)

Por consiguiente, esta dinámica genera efectos nocivos multidimensionales. En el área de la salud mental, la baja inteligencia emocional incrementa exponencialmente los niveles de ansiedad, frustración y estrés crónico ante la incertidumbre del aula (Aguilar-Priego et al., 2024). En el ámbito académico, la incapacidad para resolver conflictos de forma constructiva reduce la concentración y menoscaba el rendimiento en las evaluaciones (Rodríguez-Barboza, 2024).

Finalmente, en el plano social, provoca un deterioro en las relaciones interpersonales y debilita el establecimiento de vínculos afectivos seguros y asertivos con los niños y la comunidad educativa (Infantes et al., 2025).

Desde la perspectiva científica, este estudio se adscribe al campo de la psicología social, disciplina encargada de analizar cómo los pensamientos, sentimientos y comportamientos individuales son influenciados por la presencia e interacción con los otros (Baron & Byrne, 2005). En carreras de alta intensidad vincular como Educación Inicial, resulta imperativo determinar científicamente si el desarrollo de la inteligencia emocional actúa como un factor predictor y protector en la resolución asertiva de conflictos.

El estudio se centró exclusivamente en la Universidad Técnica del Norte (UTN), ubicada en la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura, Ecuador; específicamente dentro de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT).

A partir de las premisas expuestas, se detecta que los futuros profesionales de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte enfrentan barreras significativas para canalizar los desacuerdos en su vida académica y práctica debido a vacíos formativos en competencias socioemocionales. Ante esta realidad, se plantea la siguiente interrogante científica:

¿Existe una relación directa y significativa entre el nivel de inteligencia emocional y los estilos de manejo de conflictos en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte?

Justificación

En el plano práctico, el manejo de conflictos en entornos escolares comunitarios requiere de habilidades indispensables como la empatía, la comunicación asertiva y una sólida autorregulación emocional. Cuando estas competencias no se encuentran debidamente desarrolladas, los futuros docentes tienden a adoptar estilos de afrontamiento disfuncionales como la evitación o la agresión pasiva que deterioran gravemente la dinámica pedagógica y el bienestar general en el centro escolar (Andrade & Jaramillo, 2021).

Diversas investigaciones destacan que un adecuado manejo emocional por parte del profesorado no solo optimiza el clima del aula, sino que impacta positivamente en los procesos de aprendizaje y en la convivencia infantil (Ramírez et al.,2022).

Al proveer un diagnóstico situacional de los estudiantes de la carrera, este estudio ofrece soluciones prácticas para dotar a los futuros profesionales de herramientas emocionales que mitiguen el estrés laboral y fortalezcan su autoestima y resiliencia frente a los desafíos de la docencia en contextos de alta vulnerabilidad.

Socialmente, la investigación cobra una fuerza trascendental al alinearse con la consolidación de una cultura de paz dentro del marco educativo ecuatoriano. Fortalecer la preparación socioemocional de los estudiantes universitarios de pedagogía implica generar un impacto en cadena: un docente emocionalmente competente garantiza aulas más humanas, equitativas y saludables, transformando positivamente la calidad educativa recibida por la infancia. De este modo, el proyecto trasciende el aula universitaria para proyectarse hacia el tejido social, beneficiando de forma indirecta a las familias y comunidades mediante la formación de profesionales capaces de intervenir como mediadores pacíficos y asertivos en sus entornos cotidianos y laborales.

Con la presente investigación se tiene como beneficiarios directos a los siguientes individuos:

Primero, a los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte constituyen el núcleo directo del proyecto. A través de este estudio, lograron comprender de manera objetiva su estado actual respecto a sus competencias socioemocionales, lo que les

proporcionará pautas críticas para implementar estrategias teóricas y prácticas dirigidas a regular su comportamiento en situaciones de alta tensión pedagógica, resolver disputas asertivamente y optimizar su futuro desempeño profesional en las prácticas preprofesionales.

Segundo, a los docentes encargados de la formación inicial se beneficiaron al contar con información estadística y situacional precisa sobre el perfil psicológico de sus alumnos. Esto les proporcionará una base científica para actualizar sus metodologías de enseñanza e incorporar de manera transversal estrategias de educación emocional dentro de la planificación curricular.

Además, los infantes pertenecientes a los centros escolares donde los estudiantes universitarios realizan sus prácticas preprofesionales recibieron de primera mano el impacto positivo de una intervención educativa y de cuidado significativamente más empática, comprensiva, estable y eficaz ante las crisis conductuales infantiles.

Por otro lado, quienes contarán como beneficiarios indirectos dentro de esta investigación son las familias y comunidades escolares, quienes experimentarán un beneficio en la calidad de la convivencia escolar y la comunicación en el hogar y la escuela, disminuyendo los índices de tensión institucional gracias a la mediación oportuna del docente en formación.

Finalmente, la institución consolidará su compromiso ético y social con el norte del país al potenciar una formación docente integral, humana y contextualizada, además de generar datos reales que alimenten programas internos de apoyo psicoeducativo desde el departamento de bienestar institucional.

Objetivos

General

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

Específicos

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

- Determinar la relación entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Psicología social

La psicología social es una de las disciplinas más dinámicas y pertinentes para entender la interacción entre un individuo y su contexto social. El objetivo principal es descifrar cómo la presencia de otros, ya sea real o imaginada, moldea los pensamientos, emociones y comportamientos del ser humano.

1.1.1. Conceptualización de psicología social

Uno de los pilares fundamentales para su comprensión lo estableció Gordon Allport (1985), cuya definición es ampliamente reconocida: "La psicología social es el estudio científico de cómo los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los individuos son influenciados por la presencia real, imaginada o implícita de otras personas" (Allport, 1985)

La psicología social es el campo científico que busca comprender la naturaleza y causas de la conducta y el pensamiento de los individuos en situaciones sociales, por lo tanto, busca explicar por qué las personas se comportan y piensan de cierta manera cuando están en presencia de otros.

1.1.2. Importancia de la psicología social

Esta disciplina es fundamental para desentrañar las complejidades de temas como el prejuicio y la discriminación, la conformidad, la obediencia a la autoridad, la agresión, el altruismo o la formación de actitudes. Moscovici (1984), al introducir el concepto de representaciones sociales, ilustra cómo la psicología social nos permite ir más allá de la superficie de los comportamientos.

Las representaciones sociales son formas de conocimiento de sentido común que las personas utilizan para comprender el mundo y comunicarse. Nos permiten entender cómo las personas construyen la realidad social y cómo estas construcciones influyen en su comportamiento y en las dinámicas sociales. (Moscovici, 1994)

1.1.3. Clasificación o tipos de la psicología social

La clasificación de la psicología social ha evolucionado significativamente, bifurcándose en función de los métodos de análisis y las dimensiones de la interacción humana que prioriza. Al respecto, Turner (1999) divide a la disciplina según su nivel de reducción metodológica, distinguiendo entre la psicología social centrada en procesos puramente intraindividuales y aquella enfocada en los procesos intergrupales y colectivos. Esta distinción permite entender cómo los sistemas macroestructurales moldean la cognición del sujeto.

Bajo una perspectiva integradora, se identifican tres enfoques o tipos predominantes en la literatura contemporánea:

Psicología Social Cognitiva: Basada firmemente en el procesamiento de la información, esta perspectiva analiza cómo las personas perciben, codifican y almacenan la información sobre su entorno social. Según Fiske y Taylor (2013), este enfoque examina estructuras como los esquemas sociales, los sesgos cognitivos y los heurísticos, explicando cómo el pensamiento individual condiciona la interacción con los demás en situaciones de la vida cotidiana.

Psicología Social Crítica: A diferencia de los enfoques tradicionales que buscan la neutralidad, esta corriente se enfoca en el análisis del poder, la ideología y las desigualdades estructurales. Ibáñez (2001) sostiene que la psicología social crítica no solo busca describir las interacciones, sino transformar las realidades de opresión, entendiendo que el comportamiento humano está inherentemente ligado a las condiciones políticas e históricas de las instituciones en las que se desenvuelve.

Psicología Social Discursiva: Este tipo sitúa al lenguaje y a la comunicación en el centro del análisis psicosocial. Potter y Wetherell (1987) plantean que el habla y los textos no son meros vehículos que transmiten pensamientos internos, sino prácticas sociales dinámicas que construyen y configuran de forma activa la realidad grupal, las identidades y las relaciones interpersonales.

1.2 Manejo de conflictos

Los conflictos son una parte inevitable de la interacción humana, presentes en todas las esferas de la vida, desde las relaciones personales hasta las dinámicas organizacionales y globales. La capacidad de manejarlos de manera constructiva es una habilidad crucial para el desarrollo individual y el mantenimiento de sistemas sociales saludables.

1.2.1. Teorías o modelos sobre el manejo de conflictos

El estudio del conflicto interpersonal en la psicología social ha evolucionado desde una postura tradicional que lo asumía como un fenómeno destructivo, hacia una perspectiva constructiva que lo concibe como una oportunidad para el aprendizaje y el cambio (Cascón, 2001). En este sentido, Deutsch (1973, citado en Alzate, 1998) plantea la teoría de la cooperación y competición, sosteniendo que la resolución de una disputa depende de cómo los involucrados perciben sus objetivos; así, cuando existe interdependencia cooperativa se generan soluciones de beneficio mutuo, mientras que la interdependencia competitiva estimula posturas de confrontación.

Por otra parte, la gestión pragmática del desacuerdo se fundamenta ampliamente en el modelo bidimensional de Thomas y Kilmann (1974, citado en Fuquen, 2003), el cual clasifica el comportamiento en función de dos ejes: la asertividad y la cooperación. De la combinación de ambos aspectos emergen cinco estilos de afrontamiento concretos: competitivo, colaborador, de compromiso, evasivo y complaciente (Redorta, 2007).

Asimismo, esta propuesta se complementa con la negociación basada en principios desarrollada por Fisher et al. (1996, citado en Vinyamata, 2005), la cual sugiere separar a las personas del problema y concentrarse en los intereses reales de las partes para alcanzar acuerdos armónicos y duraderos.

1.2.2. Definiciones

El manejo de conflictos se define como el conjunto de estrategias, habilidades y procedimientos técnicos orientados a anticipar, canalizar y resolver pacíficamente las situaciones de desacuerdo surgidas entre individuos o grupos (Cascón, 2001). En el ámbito de las interacciones humanas, este proceso no busca la eliminación radical de las discrepancias, sino su transformación oportuna para evitar que escalen hacia dinámicas destructivas que afecten la convivencia y la estabilidad de las organizaciones (Alzate, 1998). Por ende, se constituye como una competencia socioemocional activa basada en el diálogo y el reconocimiento mutuo (Vinyamata, 2005).

Asimismo, autores como Redorta (2007) señalan que el manejo eficaz de estas situaciones implica una evaluación analítica previa de la tipología del conflicto, lo cual permite al mediador o a las partes afectadas elegir la estrategia de afrontamiento idónea. De este modo, la adecuada aplicación de recursos comunicativos como la asertividad, la escucha activa y la negociación basada en intereses asegura el establecimiento de soluciones colaborativas de mutuo beneficio, logrando que el escenario conflictivo mute en una herramienta de aprendizaje y fortalecimiento institucional (Fuquen, 2003).

1.2.3. Dimensiones

El análisis estructural del manejo de conflictos se operacionaliza a través de dos dimensiones actitudinales y conductuales básicas: el interés por uno mismo y el interés por los demás (Alzate, 1998). La primera dimensión, denominada asertividad, define la tendencia del individuo a enfocar sus esfuerzos en la satisfacción de sus propias metas, necesidades y puntos de vista durante una disputa (Redorta, 2007). Por el contrario, la segunda dimensión, ligada a la cooperación y la empatía, evalúa el nivel de compromiso y consideración que el sujeto despliega para atender los requerimientos e inquietudes de la contraparte en la interacción (Fuquen, 2003).

La intersección y el equilibrio dinámico entre ambos ejes determinan la efectividad del afrontamiento en los entornos comunitarios y escolares (Cascón, 2001). Cuando el estudiante o docente logra articular niveles elevados de asertividad y cooperación, el manejo de conflictos se orienta hacia la integración y la colaboración asertiva, previniendo respuestas defensivas o evasivas (Vinyamata, 2005). De este modo, el dominio de estas dimensiones socioemocionales permite transformar las discrepancias en acuerdos sostenibles, garantizando la preservación de los vínculos institucionales y el desarrollo de un clima de aula armónico (Fuquen, 2003).

1.2.4. Importancia del manejo de conflictos

La importancia radica en la capacidad de convertir las tensiones que surgen inevitablemente en las relaciones humanas en verdaderas oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje. Un conflicto nunca es un signo de fracaso ni una crisis destructiva. Por el contrario, es una fuerza motriz que promueve la comunicación sincera y el análisis constructivo. Si una comunidad u organización cuenta con herramientas confiables para la resolución de conflictos, puede prevenir la confusión que daña las relaciones, como la agresividad o las actitudes pasivas. De esta manera, se crea un ambiente saludable en el que cada parte siente que su voz es escuchada, sus opiniones son tomadas en cuenta y su individualidad es respetada.

La capacidad de resolver conflictos con firmeza en el ámbito laboral y educativo es la piedra angular para mantener un ambiente saludable y colaborativo en el salón de clases o en el lugar de trabajo. La gestión eficaz de los conflictos reduce el agotamiento emocional, previene el estrés a largo plazo y fortalece la resiliencia del equipo ante las exigencias de la vida cotidiana. Al priorizar el diálogo y buscar soluciones que beneficien a todas las partes, no solo resolvemos los problemas inmediatos, sino que también abordamos las dinámicas fundamentales de las relaciones interpersonales; de esta manera, hacemos que las relaciones sean más empáticas y sostenibles, y sentamos bases sólidas para la convivencia pacífica y una cultura de paz.

1.2.5. Manejo de conflictos en estudiantes universitarios

El manejo de conflictos en el contexto de los estudiantes universitarios representa un factor determinante para la adaptación académica y el desarrollo socioemocional durante la formación superior. En esta etapa decisiva, el alumnado se enfrenta a exigencias organizativas y dinámicas de trabajo en equipo que demandan una elevada madurez interaccional, donde la diversidad de posturas suele generar tensiones y discrepancias recurrentes (Fuquen, 2003). Ante estas situaciones, una gestión adecuada del desacuerdo previene el desgaste psíquico, favorece el rendimiento académico y disminuye los índices de deserción asociados al estrés relacional y al clima de aula adverso (Cascón, 2001).

Asimismo, el dominio de habilidades de negociación e inteligencia emocional en el ámbito universitario resulta esencial para la futura práctica profesional y ciudadana de los estudiantes. La implementación de estrategias centradas en la asertividad y la cooperación permite a los jóvenes universitarios transitar desde patrones de afrontamiento reactivos o evasivos hacia estilos colaborativos que estimulan el pensamiento crítico y la cohesión grupal (Redorta, 2007). De esta manera, el fortalecimiento pedagógico de estas competencias dentro del aula universitaria trasciende el plano normativo, convirtiendo el conflicto en un recurso pedagógico idóneo para consolidar la cultura de paz y la convivencia democrática.

1.3. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y controlar las emociones propias y ajenas. Incluye la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Es clave para el bienestar y las relaciones interpersonales.

1.3.1. Teorías o modelos sobre inteligencia emocional

El estudio de la inteligencia emocional dentro de la psicología contemporánea se articula principalmente a partir de dos grandes enfoques epistemológicos: los modelos de habilidad mental y los modelos mixtos o de rasgos (Goleman, 1996). El enfoque de habilidades puras concibe esta variable como un constructo estrictamente cognitivo enfocado en el procesamiento de la información afectiva, desvinculado de las características de la personalidad tradicional (Mayer et al., 2016). En contraste, los modelos mixtos integran destrezas mentales con rasgos estables de la personalidad, disposiciones conductuales y motivacionales que facilitan la adaptación del sujeto a las demandas de su entorno socioeducativo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Dentro del modelo de habilidad mental, la propuesta pionera de Mayer y Salovey (1997, citado en Fernández-Berrocal y Ramos, 2004) estructura la inteligencia emocional a través de cuatro ramas jerárquicas e interrelacionadas: la percepción emocional, la facilitación o asimilación emocional, la comprensión emocional y la regulación de las emociones. Este proceso inicia con la capacidad de identificar con precisión las emociones propias y ajenas, avanza hacia el uso de los afectos para guiar los procesos cognitivos y el pensamiento, e implica entender las transiciones emocionales complejas para culminar en la regulación reflexiva, considerada la cúspide del manejo intrapersonal e interpersonal.

Por otra parte, los modelos mixtos encuentran su mayor exponente en la propuesta de Daniel Goleman, quien redefinió el constructo al vincularlo con el éxito socio-laboral y el liderazgo integrando componentes actitudinales (Goleman, 1996). Su modelo se organiza en torno a cinco competencias esenciales: el autoconocimiento o conciencia de uno mismo, la autorregulación o control de los impulsos, la motivación intrínseca, la empatía y las habilidades sociales orientadas a la gestión relacional. De igual modo, Bar-On (1997, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) complementa esta visión multifactorial mediante su modelo de inteligencia emocional-social, estructurado en dimensiones interpersonales, intrapersonales, de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, operacionalizando el constructo como un conjunto de recursos no cognitivos determinantes para el bienestar psicológico y el rendimiento académico superior.

1.3.2. Definiciones

El constructo de la inteligencia emocional ha sido definido desde diversas perspectivas teóricas en la psicología, consolidándose como la capacidad para procesar la información afectiva de manera precisa y adaptativa (Fernández-Berrocal et al., 2004). En su propuesta original, Salovey y Mayer

(1990, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) conciben la inteligencia emocional como la habilidad para monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción del individuo.

Por su parte, Goleman (1996) amplía esta visión al definirla como un conjunto de competencias y habilidades que determinan la capacidad de un sujeto para reconocer sus propios estados afectivos, automotivarse, controlar los impulsos y gestionar de forma eficaz las relaciones interpersonales. Asimismo, Bar-On (1997, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) la describe como un conglomerado de aptitudes, competencias y destrezas no cognitivas que influyen en la capacidad de la persona para afrontar exitosamente las demandas y presiones del entorno, constituyéndose en un pilar esencial para el bienestar psicológico y la adaptación social (Goleman, 2005).

1.3.3. Dimensiones

Las dimensiones de la inteligencia emocional varían según el modelo teórico desde el cual se aborde el constructo, estructurándose en componentes intrínsecamente relacionados. Desde la perspectiva del modelo de habilidad, se identifican cuatro dimensiones fundamentales: la percepción y expresión emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación reflexiva de las emociones (Fernández-Berrocal & Ramos, 2004). Estas dimensiones operan de manera progresiva, abarcando desde el reconocimiento primario de las sensaciones afectivas hasta la capacidad compleja de integrar las emociones en la toma de decisiones y el control del comportamiento (Mayer et al., 2016)

Por otra parte, dentro de las dimensiones propuestas por los modelos mixtos, se distinguen componentes tanto intrapersonales como interpersonales (Goleman, 1996). La dimensión intrapersonal agrupa el autoconocimiento, la autorregulación y la motivación intrínseca, orientándose hacia el dominio y comprensión de la propia vida afectiva. En contraposición, la dimensión interpersonal comprende la empatía y las habilidades sociales, las cuales facultan al individuo para descifrar las señales emocionales del entorno, establecer vínculos saludables y gestionar adecuadamente las interacciones grupales en los contextos académicos y sociales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

1.3.4. Importancia de la inteligencia emocional

La importancia de la inteligencia emocional radica en que promueve el bienestar psicológico, la salud mental y la adaptación socioemocional de la persona en diversos entornos. El desarrollo de estas habilidades permite a cada persona manejar eficazmente el estrés, controlar la ansiedad y prevenir la aparición de síntomas depresivos, lo que constituye un factor de protección frente a las presiones de la vida cotidiana. Además, una alta inteligencia emocional favorece el establecimiento de relaciones interpersonales más sanas y empáticas, fortaleciendo así los vínculos sociales y la cohesión grupal.

En el ámbito universitario y de la educación superior, la inteligencia emocional tiene un impacto directo en el rendimiento académico y la resiliencia de los estudiantes. Los estudiantes que manejan eficazmente sus emociones demuestran un mayor nivel de motivación intrínseca, un mejor autocontrol durante las evaluaciones y excelentes habilidades para resolver problemas en clase.

Por último, en el ámbito profesional, estas cualidades se han convertido en una de las competencias clave más buscadas, ya que promueven un liderazgo creativo, una toma de decisiones firme y una gestión eficaz de los conflictos interpersonales dentro de un equipo.

1.3.5. Manejo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios

El manejo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios constituye un factor crítico para garantizar una transición exitosa hacia la educación superior y favorecer el bienestar psicológico a lo largo de la carrera. Durante esta etapa, el alumnado se enfrenta a un incremento sustancial de las demandas académicas, cambios en las estructuras de apoyo social y la necesidad de desarrollar una autonomía personal e identitaria. Disponer de habilidades sólidas para identificar, comprender y regular los propios estados afectivos actúa como un amortiguador ante el estrés crónico, previniendo la aparición de cuadros de ansiedad generalizada y agotamiento emocional o *burnout* académico (Mayer et al., 2016).

Asimismo, la gestión emocional intra e interpersonal incide directamente sobre los procesos de aprendizaje y el éxito educativo en el nivel superior. Los estudiantes universitarios que logran canalizar de manera asertiva sus emociones demuestran niveles más elevados de motivación intrínseca, mayor tolerancia a la frustración frente a las evaluaciones y una notable persistencia para alcanzar metas a largo plazo. En última instancia, potenciar estas competencias socioemocionales en las aulas de educación superior promueve el desarrollo de habilidades relacionales clave, facilitando dinámicas eficaces de trabajo en equipo y preparando a los futuros profesionales para resolver conflictos con empatía y liderazgo en sus respectivos campos laborales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

1.4. Manejo de conflictos e inteligencia emocional

La relación entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional ha sido ampliamente corroborada desde enfoques multidimensionales que analizan cómo las competencias afectivas determinan las estrategias de negociación en entornos sociales y organizacionales (Munduate & Medina, 2005). La capacidad de regulación reflexiva y la empatía actúan como mediadores críticos durante una disputa, permitiendo a los individuos mitigar las respuestas fisiológicas y cognitivas asociadas a la hostilidad (Bisquerra, Psicopedagogía de las emociones, 2009). Al carecer de este control emocional, los sujetos tienden a procesar el desacuerdo bajo un sesgo de amenaza, lo que incrementa la probabilidad de adoptar posturas reactivas destructivas que fracturan los canales de comunicación y polarizan las dinámicas grupales (Boqué, 2005).

Por esta razón, un desarrollo sólido de los componentes emocionales se vincula directamente con la elección de estilos de afrontamiento cooperativos y orientados a la solución conjunta de problemas (Ovejero, 2004). Los individuos que puntúan alto en habilidades socioemocionales demuestran una mayor flexibilidad cognitiva para comprender las necesidades e intereses de la contraparte, logrando canalizar la tensión del momento hacia acuerdos integrativos que preservan la cohesión relacional (Serrano & Tortosa, 2003).

De esta manera, el entrenamiento en competencias afectivas no solo optimiza el bienestar psicológico personal, sino que se erige como el soporte metodológico indispensable para la mediación efectiva y la construcción de entornos de convivencia pacífica.

1.4.1. La inteligencia emocional como base del manejo de conflictos

La inteligencia emocional se erige como el cimiento psicológico esencial del manejo de conflictos, puesto que las competencias afectivas determinan de forma directa la manera en que los individuos interpretan y reaccionan ante las discrepancias interpersonales (Munduate & Medina, 2005). El afrontamiento de una disputa no depende exclusivamente de habilidades técnicas de negociación, sino de la capacidad del sujeto para identificar y modular el desborde emocional que el desacuerdo produce. Cuando un individuo posee un nivel óptimo de autorregulación, logra atenuar las respuestas cognitivas hostiles y los sesgos defensivos, impidiendo que la tensión relacional escale hacia dinámicas destructivas y permitiendo mantener abiertos los canales de comunicación asertiva.

La empatía y la comprensión afectiva actúan como mediadores críticos que facilitan la transición desde posturas rígidas hacia soluciones integrativas (Serrano & Tortosa, 2003). Al descifrar con precisión las necesidades, temores y motivaciones de la contraparte, se viabiliza una flexibilidad cognitiva indispensable para abandonar la confrontación y adoptar un estilo de gestión predominantemente colaborador u orientado al beneficio mutuo. De este modo, la inteligencia emocional deja de ser un mero recurso intrapersonal para consolidarse como la herramienta transversal que transforma los escenarios de crisis en oportunidades pedagógicas de fortalecimiento institucional y convivencia pacífica.

1.4.2. Competencias emocionales clave para resolver conflictos

El despliegue de competencias emocionales específicas determina la transición de un enfrentamiento destructivo hacia una resolución pacífica y colaborativa dentro del tejido social (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008). Entre estos recursos afectivos, la conciencia emocional destaca como la capacidad primaria que faculta al sujeto para identificar de manera precisa sus propios estados de ánimo y el impacto que estos generan en los demás durante una disputa (Bisquerra & Pérez, 2007). Esta comprensión identitaria actúa en estrecha relación con la autorregulación voluntaria, una destreza crítica que modula la impulsividad y canaliza el enojo o

la frustración, impidiendo así el desborde conductual y manteniendo la viabilidad del canal comunicativo interpersonal (Repetto, Pena, Mudarra, & Uribarri, 2007).

De la misma forma, la empatía y las habilidades de vida para el bienestar operan como el soporte relacional indispensable para consolidar acuerdos integrativos y permanentes (Pérez-Escoda, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2012).

La capacidad de escuchar activamente y sintonizar con las necesidades o preocupaciones de la contraparte desarma los sesgos defensivos y fomenta un clima de aula o laboral centrado en la mutua confianza. Al conjugar estos atributos socioemocionales, los individuos logran desarrollar una resiliencia interaccional superior, lo cual transforma la gestión del desacuerdo en una competencia transversal orientada a la cooperación afectiva y a la edificación de una cultura de paz institucional.

1.4.3. Beneficios de la inteligencia emocional en el manejo de conflictos

El dominio de las aptitudes socioafectivas ejerce una influencia directa en la manera en que los universitarios procesan y encauzan las tensiones de su entorno académico. Cuando un estudiante posee una sólida autoconsciencia, logra descifrar el origen de su frustración antes de que esta nuble su juicio, lo que actúa como un filtro inicial contra las respuestas impulsivas. Esta lucidez interna se complementa con la autorregulación voluntaria, una herramienta neurocognitiva que frena las reacciones defensivas automáticas y preserva la serenidad, asegurando que el espacio de debate permanezca constructivo y libre de agresiones verbales (Repetto, Pena, Mudarra, & Uribarri, 2007).

Por consiguiente, transitar hacia salidas pacíficas viabiliza pactos estables y equitativos que resguardan la cohesión grupal durante los trabajos en equipo. Al incorporar la escucha activa y validar los temores o posturas de los pares sin juzgarlos, se desmantela la hostilidad ambiental y se edifica un ecosistema de aprendizaje fundado en la confianza mutua.

De esta forma, el engranaje de tales destrezas promueve una flexibilidad mental superior, la cual transforma las discrepancias cotidianas en palancas pedagógicas dirigidas a consolidar una cultura de paz duradera dentro de las aulas (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008).

1.5. Carrera de educación inicial de la Universidad Técnica del Norte

La carrera de Educación Inicial en la Universidad Técnica del Norte (UTN) nació de una visión anticipada a las necesidades educativas regionales. Lo que comenzó como el Programa Semipresencial de Educación Parvularia evolucionó a un rediseño que la transformó en la carrera presencial de Educación Inicial. Este logro se concretó el 3 de agosto de 2016 con la aprobación del Consejo de Educación Superior, iniciando clases el 10 de octubre de 2017 con 26 estudiantes.

Este recorrido subraya el compromiso de la UTN con la expansión y adaptación de la oferta educativa en la primera infancia.

La carrera tiene la misión de formar profesionales de excelencia: críticos, líderes, emprendedores y humanistas. Su propósito es contribuir al desarrollo integral de niños y niñas menores de cinco años, beneficiando a la región norte de Ecuador con una sólida responsabilidad social. La visión establece a la carrera como un referente en la formación profesional para 2021, impulsando el pensamiento, la ciencia, la tecnología, la investigación y la vinculación comunitaria para garantizar una atención integral a la población infantil de 0 a 5 años. Para cumplir con estos objetivos, la carrera se rige por valores fundamentales como la creatividad, honestidad, justicia, laboriosidad, lealtad, libertad, paz, perseverancia, respeto, responsabilidad, solidaridad y tolerancia. Estos principios éticos y profesionales guían la formación integral de los estudiantes, quienes obtienen el título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Inicial tras ocho periodos de estudio presencial, preparándolos para ser agentes de cambio en la educación preprimaria.

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, ya que este permite observar y analizar la relación entre dos variables usando datos numéricos. Esto ayuda a obtener resultados más claros y precisos sobre cómo se relacionan el manejo de conflictos y la inteligencia emocional. Como explican Hernández-Sampieri y Mendoza (2021, p. 5), el enfoque cuantitativo se basa en "la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías".

Desde el punto de vista del alcance, este estudio es descriptivo y correlacional. Es descriptivo porque busca conocer cómo se presentan los niveles de inteligencia emocional y el manejo de conflictos en un grupo de estudiantes. Al mismo tiempo, es correlacional porque pretende identificar si existe una relación entre estas dos variables. Esto permite tener una idea más completa del fenómeno que se investiga. Según Posso (2013, p. 16), los estudios correlacionales "permiten medir diferentes variables simultáneamente en condiciones naturales de desarrollo de acontecimientos".

En cuanto al diseño, esta investigación es no experimental y de tipo transeccional. Es no experimental porque no se manipulan las variables, sino que se observan tal como ocurren en la realidad. Además, es transeccional porque los datos se recogen en un solo momento, lo que permite hacer un análisis puntual de la situación. Como explica Posso (2013, p. 20), este tipo de diseño "estudia los fenómenos en un período de tiempo corto o en un momento específico".

El presente estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de un test estructurado a una muestra de 154 estudiantes de la carrera. El instrumento fue administrado de forma digital a través de la plataforma Microsoft Forms, lo que garantizó la accesibilidad y la eficiencia en la recolección de datos. Asimismo, previo al inicio del cuestionario, se obtuvo el consentimiento informado de cada uno de los participantes, lo que aseguró el manejo confidencial de sus respuestas y el estricto cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

2.2 Instrumentos

El instrumento que se utilizó para evaluar el manejo de conflictos fue el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (Conflict Resolution Styles Inventory - CRSI), diseñado originalmente por Larry A. Kurdek en 1994 y adaptado en una versión reducida de 16 ítems. Esta escala permite identificar la frecuencia con la que los individuos emplean diferentes estilos al enfrentar desacuerdos con personas cercanas, como familiares, amigos o pareja. Los ítems se agrupan en cuatro dimensiones: confrontación (ítems 1, 3, 6, 8, 11, 13 y 15), evitación (ítems 2, 4,

7 y 12), acomodación (ítems 9, 14 y 16) y compromiso (ítems 5 y 10), lo cual proporciona un perfil del estilo predominante en la resolución de conflictos. Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre), reflejando la frecuencia con la que se recurre a cada estilo. (Kurdek, 1994)

Para la evaluación de la inteligencia emocional se utilizó la Trait Meta-Mood Scale en su versión abreviada de 24 ítems (TMMS-24), desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en el año 2004. Este instrumento mide la percepción intrapersonal de la inteligencia emocional a través de tres dimensiones: atención a los sentimientos (ítems 1 al 8), claridad emocional (ítems 9 al 16) y reparación emocional (ítems 17 al 24), evaluando así la capacidad del individuo para reconocer, comprender y regular sus emociones. Cada ítem se responde mediante una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (nada de acuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Esta herramienta ha demostrado alta fiabilidad en distintos estudios, con coeficientes alfa de Cronbach superiores a

0.85 en cada una de sus dimensiones, (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004).

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 ha determinado de acuerdo a lo establecido por, (Pelegrín Rodríguez, y otros, 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	0,867	Confiabilidad alta
Claridad emocional	0,928	Confiabilidad muy alta
Reparación emocional	0,884	Confiabilidad alta
Total	0,917	Confiabilidad muy alta

Nota: Elaboración propia

Tabla 2

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

Dimensión	Alfa de Cronbach	Criterio
Confrontación	0,811	Confiabilidad alta
Evitación	0,767	Confiabilidad alta
Acomodación	0,566	Confiabilidad baja
Compromiso	0,731	Confiabilidad moderada
Total	0,798	Confiabilidad alta

Nota: Elaboración propia

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 Educación Inicial?

- ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional que tienen los estudiantes de Educación Inicial?

Para el tercer y cuarto objetivos específicos, las hipótesis de investigación son las siguientes:

- H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres de la carrera de Educación Inicial.

- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres de la carrera de Educación Inicial.

- H2: Existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos según la edad de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos según la edad de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

- 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 rangos de edad.
- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos de según rangos 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 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 rangos de edad
- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas de reparación atencional según rangos de edad.
- H9: Existe correlación entre manejo de conflictos y atención a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.
- H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y atención a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.
- H10: Existe correlación entre manejo de conflictos y claridad emocional en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.
- H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y claridad emocional en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.
- H11: Existe correlación entre manejo de conflictos y reparación a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

– H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y reparación a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

2.4. Matriz de operacionalización de variables

Tabla 3

Matriz de variables

Variables	Dimensiones	ítems
Sociodemográficos		Sexo
		Edad
		Semestres
		Autodefinición Étnica
	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.
Manejo de conflictos (CRSI-16)	Evitación	2) Evito hablar sobre el problema.
		4) Evito a la persona o la situación.
		7) Cambio de tema para evitar el conflicto.
		12) Me alejo sin resolver el problema.
	Acomodación	9) Cedo a los deseos de la otra persona.
		14) Trato de mantener la paz evitando el desacuerdo.
		16) Me adapto a lo que quiere la otra persona.
	Compromiso	5) Intento encontrar un compromiso.
		10) Buscamos juntos una solución justa.
Inteligencia Emocional (TMMS-24)	Atención a los sentimientos	1) Presto mucha atención a los sentimientos.
		2) Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
		3) Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.

	4) Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. 5) Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. 6) Pienso en mi estado de ánimo constantemente. 7) A menudo pienso en mis sentimientos. 8) Presto mucha atención a cómo me siento.
Claridad emocional	9) Tengo claro 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.
Reparación emocional	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 esfuerzo por tener un buen estado de ánimo. 23) Tengo mucha energía cuando me siento feliz. 24) Cuando estoy enfadado intento que se me pase.

Nota: Elaboración Propia

2.5 Participantes

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes legalmente matriculados en todos los semestres de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte durante el período académico correspondiente. Para la recolección de la información se optó inicialmente por un diseño de tipo censal, convocando a la totalidad de los alumnos mediante un formulario estructurado en línea a través de la plataforma digital Forms.

Tabla 4

Distribución de Estudiantes de la Carrera de Educación Inicial por Semestre y Sexo

		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Semestre	Primero	5	25	30
	Segundo	9	19	28
	Tercero	2	13	15
	Cuarto	5	20	25
	Quinto	3	10	13
	Sexto	6	20	26
	Séptimo	0	17	17
Total		30	124	154

Nota: Elaboración Propia

Dado el carácter estrictamente voluntario de la participación y en cumplimiento de los principios éticos y de confidencialidad, la muestra final no probabilística por conveniencia quedó constituida por 154 estudiantes (30 hombres y 124 mujeres) distribuidos desde el primero hasta el séptimo semestre.

Tabla 5

Distribución de la muestra por semestres

		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Primero	Recuento	5	25	30
	% dentro de NIVEL QUE CURSA	16,7%	83,3%	100,0%
Segundo	Recuento	9	19	28
	% dentro de NIVEL QUE CURSA	32,1%	67,9%	100,0%

Nivel que cursa	Tercero	Recuento	2	13	15
		% dentro de NIVEL QUE CURSA	13,3%	86,7%	100,0%
	Cuarto	Recuento	5	20	25
		% dentro de NIVEL QUE CURSA	20,0%	80,0%	100,0%
	Quinto	Recuento	3	10	13
		% dentro de NIVEL QUE CURSA	23,1%	76,9%	100,0%
	Sexto	Recuento	6	20	26
		% dentro de NIVEL QUE CURSA	23,1%	76,9%	100,0%
	Séptimo	Recuento	0	17	17
		% dentro de NIVEL QUE CURSA	0,0%	100,0%	100,0%
Total		Recuento	30	124	154
		% dentro de NIVEL QUE CURSA	19,5%	80,5%	100,0%

Nota: Elaboración Propia

2.6. Procedimiento y análisis de datos

En primera instancia, se procedió a la adaptación cultural de los dos instrumentos seleccionados, con el objetivo de garantizar su pertinencia y validez dentro del contexto sociocultural específico de la población objeto de estudio. Este proceso implicó la revisión del lenguaje, la estructura y los contenidos de cada instrumento, asegurando que sean comprensibles, relevantes y culturalmente adecuados para los participantes.

Posteriormente, se solicitó la autorización correspondiente al decano de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología (FECYT) para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos en la carrera de Educación Inicial. Una vez obtenida dicha autorización, se procedió a informar al coordinador de carrera, a quien se le informó que los instrumentos ya se encuentran listos para su aplicación y se brindaron detalles del proceso a seguir.

Una vez que se contó con la aprobación institucional, los instrumentos fueron digitalizados y alojados en un formulario en línea de la plataforma Microsoft Forms, el cual incluye el consentimiento informado, para poder constatar que se siguieron los criterios deontológicos y de protección a los sujetos de investigación. En este documento se explicó claramente el objetivo de la investigación, el carácter voluntario y confidencial de la participación, así como las instrucciones detalladas para responder de manera correcta los test. Se asignó un plazo aproximado de quince días calendario para que los estudiantes completen los formularios.

Concluido el período de recolección de datos, la información obtenida fue migrada al software estadístico SPSS para su posterior procesamiento. Este paso permitió organizar adecuadamente las bases de datos y preparar los insumos necesarios para el análisis cuantitativo.

Finalmente, se procedió a la tabulación y análisis de los resultados empleando estadísticos descriptivos e inferenciales, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. Este análisis permitió interpretar los hallazgos y establecer conclusiones pertinentes en relación con las variables estudiadas.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Estadísticos descriptivos de ambas variables

Tabla 6

Estadísticos Descriptivos de Inteligencia Emocional

		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
N	Válido	154	154	154
	Perdidos	0	0	0
Media		26,32	22,42	25,12
Mediana		26,00	22,50	24,00
Moda		24	16	24
Desviación		6,629	7,036	6,685
Varianza		43,944	49,499	44,684
Rango		28	32	32
Mínimo		12	8	8
Máximo		40	40	40

Nota: Elaboración Propia

Tabla 7

Estadísticos Descriptivos de Manejo de Conflictos

		Confrontación	Evitación	Compromiso	Acomodación	Total, Manejo De Conflictos
N	Válido	154	154	154	154	154
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		23,81	12,65	7,00	9,33	52,79
Mediana		23,00	12,00	7,00	9,00	52,00
Moda		21	12	6	9	48
Desviación		4,831	3,213	1,829	2,346	8,225
Varianza		23,343	10,321	3,346	5,504	67,643
Rango		28	16	8	12	64
Mínimo		7	4	2	3	16
Máximo		35	20	10	15	80

Nota: Elaboración Propia

3.2 Niveles de manejo de conflictos

Tabla 8

Rangos Por Estilos De Manejo De Conflictos

NIVELES	RANGO POR ESTILO			
	Confrontación	**Evitación**	**Compromiso**	**Acomodación**
Bajo	7 - 18.97	4 - 9.43	2 - 5.17	3 - 6.98
Medio	18.98 - 28.64	9.44 - 15.86	5.18 - 8.82	6.99 - 11.67
Alto	28.65 - 35	15.87 - 20	8.83 - 10	11.68 - 15

Nota: Elaboración Propia

Para encontrar los rangos de cada uno de las dimensiones del manejo 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 los ha agrupado en la siguiente tabla.

Tabla 9

Niveles de confrontación

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Medio	103	66,9	66,9
	Alto	51	33,1	100,0
	Total	154	100,0	

Nota: Elaboración Propia

En lo que respecta a la dimensión de confrontación como estrategia de manejo de conflictos, los resultados obtenidos en la Tabla 9 evidencian una tendencia clara en la población estudiantil analizada. Se observa que el 66,9% (103 estudiantes) se ubica en un nivel Medio, constituyendo la mayoría representativa de la muestra. Por otro lado, un significativo 33,1% (51 estudiantes) presenta un nivel Alto de confrontación. Es importante destacar la inexistencia de casos en el nivel

bajo dentro de los datos válidos reportados. Esto sugiere que los futuros docentes de Educación Inicial poseen, en su totalidad, la capacidad de encarar los conflictos, aunque la mayoría lo hace desde una postura moderada.

Tabla 10

Niveles de Evitación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	6	3,9	3,9
	Medio	41	26,6	30,5
	Alto	107	69,5	100,0
	Total	154	100,0	

Nota: Elaboración Propia

El estilo de evitación suele ser percibido negativamente en entornos de liderazgo, pero tiene matices en la docencia. Como señala Redorta (2007), "la evitación puede ser una respuesta adaptativa ante situaciones triviales o cuando el peligro de afrontar el conflicto supera los beneficios de su resolución" (p. 62). Sin embargo, al observar que un abrumador 69,5% de las estudiantes de Educación Inicial presenta un nivel Alto de evitación, el argumento de la "estrategia adaptativa" se debilita. Este porcentaje sugiere, más bien, un patrón sistemático de huida ante la tensión. En un aula de preescolar, donde los límites deben ser claros y constantes, una docente que evita sistemáticamente el conflicto puede generar un ambiente de inseguridad para el niño, quien necesita saber que el adulto a cargo es capaz de contener y resolver las situaciones difíciles.

Tabla 11

Niveles de compromiso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	62	40,3	40,3
	Medio	92	59,7	100,0
	Total	154	100,0	

Nota: Elaboración Propia

El compromiso es una modalidad de negociación intermedia donde ambas partes ceden algo para llegar a una solución expedita. Para Robbins y Judge (2013), "en el compromiso no hay un ganador o un perdedor claros; más bien, existe una disposición para racionar el objeto del conflicto y aceptar una solución parcial" (p. 456). Resulta crítico observar en la Tabla 11 que ningún estudiante

alcanzó un nivel Alto en esta competencia, dividiéndose la muestra exclusivamente entre un nivel Medio (59,7%) y un nivel Bajo (40,3%). Esto sugiere una carencia significativa en la capacidad de negociación estratégica. Como señala Goleman (1998), "el arte de la negociación y el compromiso es vital para el liderazgo y la gestión de equipos, pues permite avanzar en medio de intereses contrapuestos" (p. 182). El análisis de estos datos revela una debilidad formativa en la carrera: las estudiantes saben ceder (acomodación) o huir (evitación), pero les cuesta construir acuerdos mutuos (compromiso). La inexistencia de un perfil "Alto" en esta competencia podría pronosticar futuras profesionales que se estancan ante la burocracia escolar o que sienten frustración al no lograr acuerdos rápidos que beneficien a sus alumnos.

Tabla 12

Niveles de Acomodación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	19	12,3	12,3
	Medio	103	66,9	79,2
	Alto	32	20,8	100,0
	Total	154	100,0	

Nota: Elaboración Propia

La acomodación, a menudo vista como el opuesto a la competencia, implica un acto de generosidad o sacrificio de los propios intereses para satisfacer los del otro. Existen visiones encontradas sobre su utilidad. Según Munduate y Medina (2005), "la acomodación puede ser una estrategia eficaz cuando el asunto es mucho más importante para la otra persona que para uno mismo, o para acumular créditos sociales para futuras cuestiones" (p. 112). Por otro lado, Cabello et al. (2010) advierten que "un exceso de acomodación en docentes puede interpretarse como falta de carácter o autoridad". Al triangular estas posturas con los resultados de la Tabla 12, donde la mayoría (66,9%) se ubica en un nivel Medio, podemos concluir que los estudiantes han encontrado un punto de equilibrio saludable. No son sumisos (solo el 12,3% está en nivel bajo, lo que implicaría rigidez, y el porcentaje restante en alto no es predominante), sino que poseen la flexibilidad necesaria para adaptarse a las demandas de los niños y del currículo, una cualidad empática indispensable en la educación parvularia, siempre que no comprometa su bienestar emocional.

3.3 Niveles de inteligencia emocional

Tabla 13

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

Atención A Los Sentimientos	**Hombre**	**Mujer**
Presta poca atención	12-21	12-24
Adecuada atención	22-32	25-35
Presta demasiada atención	33-38	36-40
Claridad Emocional	**Hombre**	**Mujer**
Debe mejorar su claridad emocional	11-25	12-23
Adecuada claridad emocional	26-35	24-34
Excelente claridad emocional	36-40	35-40
Reparación De Las Emociones	**Hombre**	**Mujer**
Debe mejorar su reparación de las emociones	16-23	8-23
Adecuada reparación de las emociones	24-35	24-34
Excelente reparación de las emociones	36-39	35-40

Nota: Elaboración Propia

La delimitación de los intervalos expuestos en la tabla previa se llevó a cabo con base en las pautas de ponderación del baremo original de la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24). Con este propósito, se adoptaron los criterios de validación formulados por Fernández-Berrocal et al. (2004), los cuales posibilitaron la categorización de los puntajes obtenidos mediante la suma sumatoria de los reactivos de cada subescala.

En la configuración de dichos rangos se utilizó un baremo estimado a partir de los valores mínimos y máximos diferenciados por sexo, incorporando los umbrales de corte definidos tanto para hombres como para mujeres. Dichos parámetros han sido empleados con anterioridad en indagaciones con muestras equivalentes, tales como los trabajos desarrollados por Rodríguez et al. (2019) y León et al. (2024), quienes utilizaron este referente metodológico para la lectura de sus hallazgos.

Tabla 14

Niveles de atención a los sentimientos según sexo

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Presta poca atención	F	17	85
	%	56,7%	68,5%
Adecuada atención	F	10	34
	%	33.3%	27,4%
Presta demasiada atención	F	3	5
	%	10%	4%
Total	F	30	124
	%	100	100

Nota: *Elaboración propia*

Al evaluar la dimensión de Atención a los sentimientos, se constata que en ambos sexos la categoría con mayor concentración porcentual es *Presta poca atención*, representando el 56,7% en hombres y el 68,5% en mujeres. En la categoría de *Adecuada atención*, los hombres registran una prevalencia del 33,3% frente al 27,4% en mujeres. Finalmente, en el nivel de *Presta demasiada atención*, el 10,0% del grupo masculino y el 4,0% del femenino se ubican en este rango. Estos resultados reflejan una tendencia general en la muestra hacia una baja focalización consciente en los propios estados emocionales.

En conjunto, las discrepancias observadas reflejan patrones diferenciados en la percepción de la clarificación afectiva según el sexo. Al respecto, Fernández-Berrocal et al. (2004) y Rodríguez et al. (2019) señalan que los roles de género y los estilos de procesamiento cognitivo-afectivo suelen influir de manera diferencial en el autorreporte de las subescalas de la *Trait Meta-Mood Scale*, evidenciando la importancia de contemplar el sexo como una variable de control en la evaluación del perfil socioemocional.

Tabla 15

Niveles de claridad emocional según sexo

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Debe mejorar	F	11	52
	%	36,7%	41,9%
Adecuada	F	15	60
	%	50%	48,4%
Excelente	F	4	12
	%	13,3%	9,7%
Total	F	30	124
	%	100	100

Nota: Elaboración Propia

En relación con la Claridad emocional, el nivel *Adecuado* concentra la mayor representatividad en ambos grupos, alcanzando al 50,0% de los hombres y al 48,4% de las mujeres. En el nivel *Debe mejorar*, el grupo femenino reporta una incidencia del 41,9% frente al 36,7% en varones, lo que indica ciertas dificultades para comprender y definir con precisión los sentimientos experimentados. Por último, en el nivel *Excelente*, los hombres alcanzaron un 13,3% frente al 9,7% de las mujeres.

De acuerdo con los planteamientos de Fernández-Berrocal et al. (2004), las diferencias en los puntajes de autorregulación emocional intersexo suelen estar vinculadas a las estrategias de afrontamiento que cada grupo prioriza ante situaciones de estrés relacional o académico. Asimismo, autores como León et al. (2024) subrayan que identificar estos perfiles específicos resulta crucial para fundamentar el diseño de intervenciones institucionales focalizadas en inteligencia emocional que respondan de forma efectiva a las necesidades particulares de la población universitaria.

Tabla 16

Niveles De Reparación Emocional Según Sexo

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Debe mejorar	F	12	0
	%	40%	0%
Adecuada	F	12	109
	%	40%	87,9%
Excelente	F	6	15
	%	20%	12,1%
Total	F	30	124
	%	100	100

Nota: Elaboración Propia

Al examinar la categoría de Adecuada, se aprecia una notable disparidad en la concentración porcentual entre ambos grupos. En la población femenina, la gran mayoría de las participantes se ubica en este nivel con un 87,9%, mientras que en el grupo masculino únicamente alcanza el 40,0%. Este comportamiento evidencia que las mujeres reportan, en una proporción sustancialmente mayor, la percepción de un registro equilibrado de sus vivencias emocionales.

Por otro lado, resulta determinante la brecha identificada en el nivel de Debe mejorar. Mientras que el 40% de los varones manifiesta un déficit en la focalización consciente de sus estados afectivos, el grupo femenino no registró ningún caso en esta condición. Este hallazgo concuerda con lo planteado por Goleman (2018) y Extremera et al. (2020), quienes señalan que las pautas de socialización y la deseabilidad social tienden a favorecer una mayor vigilancia de los estados emocionales internos en las mujeres, frente a una tendencia al distanciamiento o inhibición afectiva en los varones.

Finalmente, respecto a la categoría Excelente, los hombres registran un 20% frente al 12,1% reportado por las mujeres. Esta hipervigilancia emocional en un sector de la muestra masculina debe observarse con cautela, pues como advierten Valenzuela y Mudarra (2021), la atención desmedida a las propias emociones sin un nivel correlativo de claridad y regulación puede derivar en procesos rumiativos que obstaculizan la resolución asertiva de discrepancias interpersonales.

Tabla 17

Pruebas de normalidad de las variables de estudio

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Atención Emocional	,084	154	,010
Claridad Emocional	,085	154	,008
Reparación Emocional	,098	154	,001
Total manejo de conflictos	,111	154	,001

Nota: Elaboración Propia

Para determinar el tipo de distribución de los datos y seleccionar los análisis estadísticos adecuados, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, idónea para muestras superiores a 50 participantes. Los resultados arrojaron valores de significación estadística (p-valor) por debajo del umbral crítico de $\alpha = 0{,}05$ tanto en las dimensiones de la inteligencia emocional, Atención Emocional ($p = 0{,}010$), Claridad Emocional ($p = 0{,}008$) y Reparación Emocional ($p = 0{,}001$) como en la variable global de Total Manejo de Conflictos ($p =< 0{,}001$).

Al obtener en todos los casos un $p < 0{,}05$, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se concluye que las puntuaciones no siguen una distribución normal (es decir, tienen una distribución libre o no paramétrica). En consecuencia, esta caracterización matemática justifica metodológicamente el empleo del coeficiente de correlación Rho de Spearman y de la prueba U de Mann-Whitney para llevar a cabo el análisis inferencial y la comprobación de las hipótesis de la investigación.

3.4. Diferencias de manejo de conflictos (total) e inteligencia emocional con sexo y edad

Tabla 18

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

Sexo	N	Rango Promedio Manejo de conflictos
Hombre	30	78,75
Mujer	124	77,20
Total	154	
U de Mann Whitney: Manejo de conflictos-Sexo (p-valor)		0,864

Nota: Elaboración Propia

En la Tabla 18 se detallan los resultados contrastivos de la variable Total Manejo de Conflictos con respecto al Sexo de los evaluados, cuyo objetivo consistió en evaluar estadísticamente las hipótesis planteadas. Desde una perspectiva descriptiva, los datos demuestran una elevada paridad entre las puntuaciones ordenadas; el grupo masculino exhibió un rango promedio de 78,75, mientras que el colectivo femenino puntuó un rango promedio de 77,20. A nivel analítico e inferencial, la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney arrojó una significación asintótica bilateral de $p = 0{,}864$. En vista de que este valor supera ampliamente la zona de rechazo del parámetro estandarizado ($\alpha = 0{,}05$; $p > 0{,}05$), se acepta la hipótesis nula (H0) y se descarta formalmente la hipótesis de investigación (H1), concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres pertenecientes a la muestra estudiada.

Al contrastar este hallazgo con la literatura científica preexistente, los resultados convergen directamente con la investigación empírica desarrollada por Rodríguez-López et al. (2021), quienes al examinar una muestra de universitarios del área social no hallaron variaciones significativas vinculadas al sexo en las tácticas de afrontamiento de conflictos ($p = 0{,}612$), observando puntuaciones basales análogas entre géneros. A criterio de los citados autores, esta similitud se debe a que la dinámica de convivencia en los entornos de educación superior y el nivel formativo alcanzado unifican los recursos cognitivos y actitudinales de los alumnos. Desde el punto de vista del investigador del presente estudio, este fenómeno se atribuye a que las

competencias conductuales necesarias para mediar y solventar tensiones interpersonales en contextos académicos no se configuran por inclinaciones biológicas de sexo, sino por determinantes situacionales, las demandas normativas compartidas de la carrera y el desarrollo de habilidades blandas transversales a lo largo de la trayectoria universitaria.

Tabla 19

Rangos y Kruskal Wallis: Manejo de conflictos-Edad

Edades	N	Rango promedio Manejo de conflictos
18-23 años	133	76,51
24-29 años	17	91,47
30-33 años	4	51,13
Total	154	
Kruskal Wallis: Manejo de conflictos-Edad (p-valor)		0,208

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 19 se examinan los resultados comparativos de la variable Total Manejo de Conflictos en función de los rangos de edad de los participantes, procesados mediante el contraste no paramétrico de Kruskal-Wallis. Al analizar la distribución descriptiva de las puntuaciones, el grupo de 24 a 29 años alcanzó el mayor rango promedio con 91,47, seguido por el grupo de 18 a 23 años con un rango promedio de 76,51, mientras que el estrato de 30 a 33 años registró un rango promedio de 51,13.

A nivel inferencial, la prueba estadística arrojó un nivel de significación asintótica de $p = 0{,}208$. Al ser este p-valor superior al umbral crítico estandarizado ($\alpha = 0{,}05$; $p > 0{,}05$), se acepta la hipótesis nula (H0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H2), concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas en la capacidad de manejo de conflictos según los rangos de edad de los estudiantes evaluados.

Tras verificar y contrastar esta información con estudios preexistentes, los resultados coinciden con lo reportado por Pérez-González et al. (2022), quienes al evaluar a estudiantes universitarios no identificaron variaciones significativas vinculadas a la edad en las estrategias de mediación relacional ($p = 0{,}285$). Según señalan los autores, dentro de la experiencia de educación superior, las respuestas operativas ante los desacuerdos interpersonales se homogeneizan por la dinámica académica compartida antes que por los años de vida cronológicos. Desde la perspectiva del investigador, esta convergencia demuestra que la capacidad de afrontar y gestionar conflictos se configura principalmente a partir de las exigencias cotidianas del contexto universitario y el

desarrollo de habilidades socioafectivas transversales a lo largo de la carrera, independientemente de la franja etaria a la que pertenezcan los alumnos.

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	30	65,42	94,70	87,62
Mujeres	124	80,42	73,34	75,05
Total	154	-	-	-
U de Mann Whitney: Inteligencia Emocional-Sexo (p-valor)		0,098	0,018	0,166

Nota: Elaboración propia

La tabla 20 se detallan los resultados descriptivos e inferenciales de la prueba de U de Mann-Whitney aplicados a las dimensiones de la Inteligencia Emocional (Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación emocional) según el Sexo de los evaluados.

En primer lugar, respecto a la Atención a los sentimientos, las mujeres registraron un rango promedio de 80,42, mientras que los hombres obtuvieron 65,42. El análisis arrojó un nivel de significación asintótica de $p = 0{,}098$. Al ser este p-valor mayor al umbral crítico establecido ($\alpha = 0{,}05$; $p > 0{,}05$), se acepta la hipótesis nula (H0) y se descarta (H3), concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas en la atención emocional entre hombres y mujeres.

En segundo lugar, en lo relativo a la Claridad emocional, el grupo de hombres presentó un rango promedio notablemente superior con 94,70 frente a las mujeres, quienes alcanzaron 73,34. El contraste estadístico obtuvo un valor de significación de $p = 0{,}018$. Dado que $p < 0{,}05$, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis de investigación (H5), confirmando la existencia de diferencias estadísticamente significativas por sexo, donde la población masculina reporta una mayor comprensión de sus estados afectivos.

En tercer lugar, en relación con la Reparación emocional, los hombres obtuvieron un rango promedio de 87,62 frente al 75,05 registrado por las mujeres, alcanzando un p-valor $= 0{,}166$. Al ser este resultado superior a $\alpha = 0{,}05$, se acepta la hipótesis nula (H0) y se descarta (H7),

demostrando que no existen discrepancias significativas en la capacidad de regulación afectiva según el sexo.

Al contrastar estos resultados con la literatura científica, la diferencia significativa identificada en Claridad emocional ($p = 0{,}018$) se alinea con los hallazgos de Rodríguez et al. (2019), quienes al evaluar a estudiantes universitarios con la escala TMMS-24 observaron que los varones puntuaron significativamente más alto en la autopercepción de comprensión afectiva. A criterio del investigador, este fenómeno responde a que los hombres tienden a recurrir a esquemas cognitivos orientados a la simplificación pragmática de sus emociones, lo que eleva su percepción subjetiva de claridad, mientras que las mujeres suelen efectuar un procesamiento analítico más complejo e introspectivo sobre la causa de sus vivencias internas.

Por otro lado, la similitud observada en Atención ($p = 0{,}098$) y Reparación emocional ($p = 0{,}166$) concuerda con lo reportado por León et al. (2024) y Extremera et al. (2020), cuyos trabajos concluyen que en el contexto de la educación superior las capacidades de monitoreo y regulación afectiva no están supeditadas al sexo biológico, sino a las estrategias de afrontamiento compartidas. Desde la perspectiva del investigador, las exigencias académicas y relacionales de la formación universitaria actúan como un factor estandarizador que dota por igual a hombres y mujeres de herramientas equivalentes para vigilar y reparar sus estados anímicos ante el estrés cotidiano.

Tabla 21

Rangos y Kruskal Wallis: Inteligencia emocional-Edad

		Rangos de edad de dimensiones de inteligencia		
Edades	**N**	**Atención a los sentimientos**	**Claridad emocional**	**Reparación Emocional**
18-23 años	133	77,15	73,45	75,82
24-29 años	17	82,35	99,59	86,59
30-33 años	4	68,38	118,13	94,63
Total	154			
Kruskal Wallis: Inteligencia emocional-Edad (p-valor)		0,828	0,013	0,475

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 21 se presentan los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para contrastar las dimensiones de la Inteligencia Emocional según los rangos de edad.

Con respecto a la Atención a los sentimientos, el grupo de 24 a 29 años registró el mayor rango promedio (82,35), seguido del grupo de 18 a 23 años (77,15) y el de 30 a 33 años (68,38), arrojando un nivel de significación de $p = 0{,}828$. Al ser $p > 0{,}05$, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_4), concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas en la atención emocional por edad.

En cuanto a la Claridad emocional, se observó un incremento progresivo en los rangos promedio conforme aumenta la edad (18-23 años = 73,45; 24-29 años = 99,59; 30-33 años = 118,13). La prueba inferencial obtuvo un valor de significación de $p = 0{,}013$. Dado que $p < 0{,}05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis de investigación (H_6), demostrando la existencia de diferencias estadísticamente significativas por rangos de edad, donde los estudiantes de mayor edad perciben una comprensión y claridad más alta sobre sus estados emocionales.

Finalmente, en la Reparación emocional, aunque el rango promedio fue mayor en el estrato de 30 a 33 años (94,63), el valor de significación fue de $p = 0{,}475$. Al situarse por encima del umbral crítico ($p > 0{,}05$), se acepta la hipótesis nula (H_0) y se descarta (H_8), evidenciando que la capacidad de autorregulación afectiva no varía de manera significativa entre las distintas edades.

Esta homogeneidad concuerda con lo reportado por León et al. (2024), quienes señalan que la inteligencia emocional en la educación superior depende en mayor medida de la trayectoria formativa y del ambiente institucional que de las diferencias etarias puntuales. Desde la perspectiva del investigador, aunque el grupo de mayor edad presentó rangos promedios numéricamente superiores en la capacidad autorregulatoria (Reparación = 94,63), dicha variación no alcanza significancia estadística debido a que la gran mayoría de los universitarios comparte un repertorio de afrontamiento adaptativo moldeado por el mismo entorno educativo.

3.5. 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 Emocional**	**Claridad Emocional**	**Reparación Emocional**
Rho de Spearman	Total manejo de conflictos	Coeficiente de correlación	1,000	,321**	,358**	,505**

	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
	N	154	154	154	154

Nota: Elaboración propia

En la tabla 22 se presentan los resultados correspondientes al análisis de correlación bivariada no paramétrica mediante el coeficiente Rho de Spearman entre la variable Total Manejo de Conflictos y las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional (Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional).

En primer lugar, con respecto a la correlación entre el manejo de conflictos y la Atención Emocional, se identificó una asociación positiva de magnitud moderada y estadísticamente significativa de $\rho = 0{,}321$, con un nivel de significación asintótica de $p = 0{,}001$. Dado que este p-valor se sitúa por debajo del umbral crítico institucional establecido ($\alpha = 0{,}05$; $p < 0{,}001$), se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis de investigación (H9), demostrando que un mayor nivel de atención hacia las propias emociones se vincula con habilidades más efectivas para el manejo de conflictos.

En lo referente a la relación con la Claridad Emocional, se halló un coeficiente de correlación positivo moderado y altamente significativo de $\rho = 0{,}358$ ($p = 0{,}001$). Al ser $p < 0{,}05$, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alternativa (H10), lo cual evidencia formalmente que una comprensión más óptima de los estados afectivos personales guarda una relación directa y favorable con los estilos de resolución de conflictos.

En cuanto al vínculo con la Reparación Emocional, se constató la asociación lineal no paramétrica más intensa del estudio, exhibiendo una magnitud positiva moderada-alta de $\rho = 0{,}505$ con una significación de $p = 0{,}001$. Al encontrarse en la zona de rechazo del parámetro estandarizado ($p < 0{,}05$), se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis de investigación (H11), lo que demuestra rigurosamente que una mayor capacidad percibida para autorregular y reparar estados de ánimo negativos se asocia con un manejo sustancialmente más exitoso de las discrepancias interpersonales.

CONCLUSIONES

1. En conclusión, la inteligencia emocional y el manejo de conflictos están estrechamente relacionados en el contexto universitario. Desde el punto de vista teórico, la capacidad para reconocer y regular las emociones constituye un pilar fundamental que guía la forma en que los estudiantes responden ante las discrepancias, en la que una adecuada atención, comprensión y regulación emocional favorecen el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas, colaborativas y funcionales para la convivencia académica y profesional.

2. En relación con las hipótesis de correlación, los hallazgos confirmaron una relación positiva entre el manejo de conflictos y las tres dimensiones de la inteligencia emocional. En particular, se identificó que la atención y la claridad emocional se relacionan de manera moderada con la resolución de problemas, mientras que la reparación emocional constituye la dimensión con la mayor fuerza asociativa. Esto demuestra que la capacidad de interrumpir estados de ánimo negativos y recuperar el equilibrio afectivo es el factor clave para gestionar adecuadamente las tensiones interpersonales.

3. Respecto a la comparación por sexo, los resultados indican un perfil mayoritariamente homogéneo entre hombres y mujeres. El sexo no constituye un factor determinante en la forma global en que los estudiantes manejan sus conflictos ni en la atención o la reparación de sus emociones. Sin embargo, se observó una diferencia importante únicamente en la claridad emocional, donde los hombres reportaron una percepción más alta de su comprensión de sus estados internos, lo que sugiere que, aunque el entorno universitario equipara la mayoría de las herramientas afectivas, persisten diferencias en la autopercepción de la nitidez emocional.

4. Finalmente, respecto a la edad, los resultados demostraron que el factor etario no genera diferencias significativas en el manejo general de conflictos ni en la atención y reparación emocional ($p > 0{,}05$); sin embargo, se comprobó una diferencia estadísticamente significativa en la claridad emocional ($p = 0{,}013$), aumentando progresivamente conforme se incrementa la edad. Esto evidencia que el avance en la trayectoria formativa y la maduración potencian la capacidad de los estudiantes para comprender y definir con mayor precisión sus propios estados afectivos.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda ampliar futuras investigaciones a otros contextos universitarios, incorporando muestras de diversas facultades y carreras, tanto públicas como privadas. Esta expansión permitirá contrastar los resultados obtenidos, analizar posibles diferencias contextuales o disciplinares y fortalecer la generalización de los hallazgos sobre la inteligencia emocional y el manejo de conflictos en el ámbito de la educación superior.

2. Se sugiere desarrollar estudios con alcance explicativo o predictivo que incluyan otras variables psicológicas y sociodemográficas complementarias. Se aconseja incorporar factores como el estrés académico, las habilidades sociales, la comunicación asertiva, los estilos de afrontamiento y el apoyo social percibido, lo que ofrecerá una comprensión más profunda e integral de los determinantes de la inteligencia emocional y de la resolución de problemas.

3. Se recomienda diseñar e implementar programas de intervención psicoeducativa orientados a fortalecer el manejo de conflictos en los estudiantes universitarios. Dichas intervenciones deben enfocarse en el entrenamiento de habilidades socioemocionales clave, como la empatía, la negociación asertiva y la mediación de desacuerdos, mediante dinámicas grupales, talleres prácticos y un seguimiento periódico que permita medir avances y realizar ajustes continuos.

4. Se sugiere poner especial énfasis en la creación de talleres orientados al desarrollo de la claridad emocional y de la autorregulación. Dado que la reparación emocional demostró ser el factor clave para una adecuada gestión de conflictos y que la comprensión afectiva varió según la edad y el sexo, resulta fundamental brindar herramientas metodológicas para que los estudiantes aprendan a identificar, interpretar y modular sus estados de ánimo de manera adaptativa.

5. Se recomienda articular acciones permanentes entre los docentes de Psicología y las instancias de Bienestar Universitario. Se propone integrar actividades psicoeducativas transversales en el currículo y en los espacios extracurriculares, promoviendo espacios de diálogo y de aprendizaje socioemocional que impulsen el bienestar integral de la comunidad estudiantil y garanticen un clima de convivencia universitaria saludable.

REFERENCIAS

Aguilar-Priego, M., Medina, L., & Juárez, T. (2024). Inteligencia emocional, estrategias de afrontamiento y salud mental en estudiantes de educación superior. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 45-58.

Allport, G. (1985). *The historical background of social psychology*. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (3ª ed., Vol. 1, pp. 1-46). Random House.

Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: Enfoque psicosocial*. Universidad del País Vasco.

Andrade, R., & Jaramillo, S. (2021). *El desarrollo de habilidades blandas en la formación docente: Un reto pendiente*. Editorial Universitaria.

Baron, R. A., & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Pearson Educación.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación: Estrategias e instrumentos para la resolución creativa de conflictos*. Editorial CEAC.

Caballero, M. (2019). *Gestión de la convivencia y resolución de conflictos en el aula infantil*. Editorial Universitaria.

Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005

Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós.

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), 701-705. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278. https://www.redalyc.org/pdf/396/39600113.pdf

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Goleman, D. (2005). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional en la empresa*. Ediciones B.

Infantes, K., Torres, J., & Silva, P. (2025). Competencias socioemocionales y su impacto en el desarrollo socio-profesional del universitario. *Revista de Psicología y Sociedad*, 112-127.

Kurdek, L. A. (1994). Conflict resolution styles in gay, lesbian, married, and cohabiting couples. *Journal of Marriage and the Family*, 56(3), 705-722. https://doi.org/10.2307/352880

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(3), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Plan Nacional de Programas de Educación Socioemocional y Convivencia Armónica en el Sistema Educativo*. Mineduc.

Moscovici, S. (1994). The phenomenon of social representations. En R. Farr (Ed.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge University Press.

Munduate, L., & Medina, F. J. (2005). *Gestión de conflictos: Negociación y mediación*. Pirámide.

Ovejero, A. (2004). *Técnicas de negociación: Cómo negociar eficaz y exitosamente*. McGraw-Hill.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial del profesorado: Evidencias empíricas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 437-454. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220437A

Pelegrín Rodríguez, A., Reyes Hernández, I., Pompa Ríos, L. M., Gámez Azaharez, Y., Álvarez Rodríguez, J. M., & Dupotey Varela, N. M. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para la determinación de necesidades educativas en pacientes. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 47(1), 77-96. https://www.redalyc.org/pdf/579/57951336006.pdf

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en España. *Revista de Educación*, 359, 513-532. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-052

Ramírez, A., Villalobos, F., & Castro, G. (2022). Ansiedad, estrés y competencias emocionales en estudiantes de pedagogía durante sus prácticas preprofesionales. *Calidad en la Educación*, 201-230.

Redorta, J. (2007). *Cómo analizar los conflictos: La tipología del conflicto*. Paidós.

Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J., & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias emocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 215-236. https://revistas.um.es/rie/article/view/96701

Rodríguez-Barboza, L. (2024). Implicaciones del control emocional en el rendimiento académico y la deserción en la educación superior. *Educación y Humanidades*, 89-104.

Serrano, G., & Tortosa, F. (2003). Modelos de mediación. En J. Peiró & M. Valiño (Eds.), *Psicología social aplicada: Contextos y procesos* (pp. 215-234). Universitas.

Vera, M., & López, J. (2020). Formación inicial docente y educación emocional en el contexto ecuatoriano. *Revista Cátedra*, 3(1), 34-51. https://revistas.asamblea.gob.ec/index.php/rev_catedra/article/view/100

Vinyamata, E. (2005). *Manual de prevención y resolución de conflictos: Conciliación, mediación, negociación*. Ariel.

ANEXOS

Anexo 1: Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI)

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

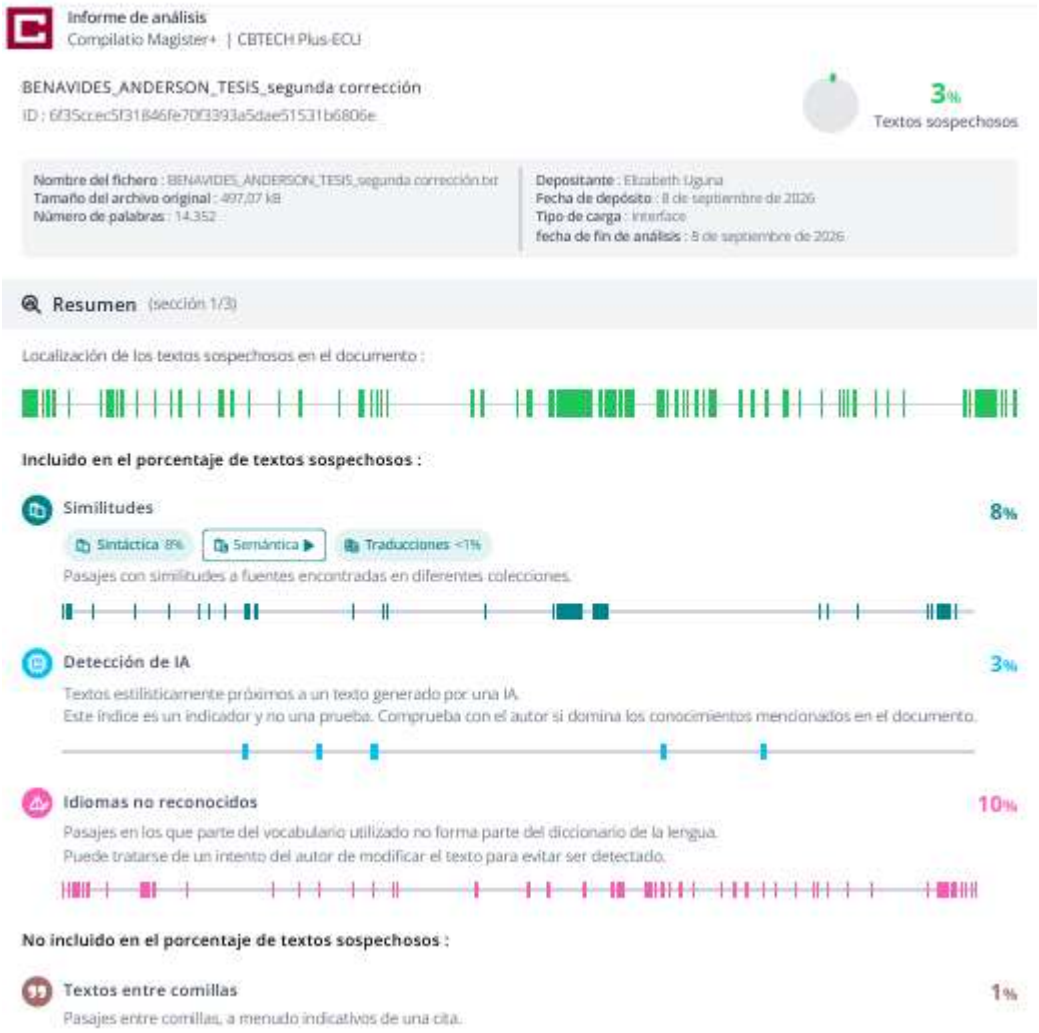
Anexo 2: Trait Meta-Mood Scale (TMMS24)

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

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

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

Anexo 3: Informe de análisis Compilatio



Informe de análisis
Compilatio Magister+ | CBTECH Plus-ECU

BENAVIDES_ANDERSON_TESIS_segunda corrección
ID : 6f35ccec5f31846fe70f3393a5dae51531b6806e

3%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : BENAVIDES_ANDERSON_TESIS_segunda corrección.txt
Tamaño del archivo original : 497,07 kB
Número de palabras : 14.352

Depositante : Elizabeth Uguna
Fecha de depósito : 8 de septiembre de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 8 de septiembre de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :

Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 8%
Sintáctica 8% Semántica ▶ Traducciones <1%
Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Detección de IA 3%
Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.
Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.

Idiomas no reconocidos 10%
Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.

No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas 1%
Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.