



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

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS ALIMENTARIAS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ENTRENAMIENTO DEPORTIVO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE”

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

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

AUTOR:

Jefferson Alexander Pérez Reyes

DIRECTOR:

MSc. Inés Margarita Mantilla Posso

Ibarra – Ecuador 2025



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

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			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	DE	1755565031	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Y	Jefferson Alexander Pérez Reyes	
DIRECCIÓN:		Av. Maldonado 4ta transversal y Matilde Álvarez	
EMAIL:		japerezr@utn.edu.ec / alejoreyes330@gmail.com	
TELÉFONO FIJO:	023693233	TELÉFONO MÓVIL:	0958868838

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Inteligencia emocional y conductas alimentarias en estudiantes de la carrera de entrenamiento deportivo de la Universidad Técnica del Norte
AUTOR (ES):	Jefferson Alexander Pérez Reyes
FECHA: DD/MM/AAAA	20/07/2025
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciado en Psicología
ASESOR /DIRECTOR:	MSc. Juan Fernando Jaramillo Mantilla / MSc. Inés Margarita Mantilla Posso

2. CONSTANCIAS

El autor manifiesta 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 el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 20 días, del mes de noviembre de 2025

EL AUTOR:

Firma:

Nombre: Jefferson Alexander Pérez Reyes

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 20 de noviembre de 2025

MSc. Inés Margarita Mantilla Posso

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.

(f)
MSc. Inés Margarita Mantilla Posso
C.C.: 100391178-9

DEDICATORIA

A mis padres y hermanos, quienes han sido una fuente constante de apoyo incondicional, amor y motivación a lo largo de mi vida. Aunque no siempre hemos compartido el mismo espacio, jamás hubo distancia capaz de disminuir el cariño, la presencia y el respaldo que siempre me brindaron.

Durante mi formación, cada mensaje, cada palabra de aliento y cada gesto, por pequeño que pareciera, se convirtió en el impulso que necesitaba para seguir adelante. Sus sacrificios, su fortaleza y la manera en que me acompañaron incluso en la distancia me ensañaron el valor de la confianza, responsabilidad y el amor propio.

Con profunda gratitud y admiración, les dedico este trabajo, que representa no solo un logro académico sino la suma de que aquello que hemos sabido mantener unidos pese las circunstancias. Este paso también es de ustedes, porque caminaron conmigo incluso cuando no podían estar ahí.

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi sincero agradecimiento a mi director y asesor, cuya guía, paciencia y acompañamiento académico, fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo. Su dedicación, inspiración constante y evidente pasión por nuestra labor profesional han dejado una huella significativa en mis aspiraciones.

Agradezco también a los amigos que encontré en el camino, por su compañía, sus palabras de ánimo y los momentos compartidos que hicieron más llevadera esta etapa. Incluso a quienes no continuaron a mi lado, les extiendo mi gratitud, pues cada experiencia y vínculo dejó un aprendizaje significativo en mi vida personal y académica.

A mi pareja, por su apoyo constante, por creer en mis capacidades y la confianza genuina que depositó en mí durante todo este proceso.

A todos ustedes gracias, por acompañarme en este proceso y por contribuir, de una u otra forma, a la culminación de este logro.

Resumen Ejecutivo

La presente investigación aborda la relación entre la inteligencia emocional (IE) y las conductas alimenticias (CA) en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Universidad Técnica del Norte. El contexto académico y deportivo en que se desenvuelven estos estudiantes plantea desafíos emocionales y físicos que pueden incidir en sus hábitos alimentarios. Por ello, el objetivo fue determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y las conductas alimenticias, considerando además variables sociodemográficas como edad, sexo y autodefinición étnica. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo transversal y alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 198 estudiantes. Se aplicaron dos instrumentos validados: el cuestionario WLEIS para medir la inteligencia emocional y el test EAT-26 para evaluar las conductas alimenticias. Los datos fueron procesados mediante el software estadístico SPSS v.25, y se aplicaron pruebas estadísticas como Pearson, Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Los resultados indicaron que el 70,2% de los estudiantes no presentan riesgos en su conducta alimenticia, mientras que el 50% evidenció niveles altos en inteligencia emocional. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las variables principales, lo que sugiere que la inteligencia emocional no influye de forma directa en las conductas alimenticias de esta población. Sin embargo, se identificó un pequeño grupo con bajos niveles de IE y riesgo alimentario, lo que resalta la importancia de fomentar la educación emocional y los hábitos saludables en carreras enfocadas en el deporte.

Palabras clave

Inteligencia emocional, conductas alimenticias, estudiantes universitarios, hábitos alimentarios, regulación emocional.

Abstract

This research explores the relationship between emotional intelligence (EI) and eating behaviors (EB) among students in the Sports Training program at Universidad Técnica del Norte. The academic and athletic context in which these students operate presents both emotional and physical challenges that may influence their eating habits. Therefore, the objective was to determine whether a statistically significant relationship exists between emotional intelligence and eating behaviors, while also considering sociodemographic variables such as age, gender, and ethnic self-identification. The study followed a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 198 students. Two validated instruments were used: the WLEIS questionnaire for assessing EI and the EAT-26 test for evaluating EB. Data were analyzed using SPSS v.25, applying statistical tests such as Pearson's correlation, Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis H. Results indicated that 70.2% of the students showed no risk in their eating behavior, and 50% demonstrated high levels of emotional intelligence. No statistically significant differences were found between the main variables, suggesting that emotional intelligence does not have a direct influence on eating behaviors in this population. However, a small subgroup presented low EI and risky EB, highlighting the importance of promoting emotional education and healthy habits in sports-related fields.

Keywords

Emotional intelligence, eating behaviors, university students, eating habits, emotional regulation.

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN	13
Motivaciones para la investigación.....	13
El problema de investigación.....	13
CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO.....	15
1.1. Psicología.....	15
1.1.1. Concepto e importancia	15
1.1.2. Psicología clínica	16
1.2. Educación emocional.....	16
1.2.1. Definición e importancia.....	16
1.2.2. Teoría base	17
1.2.3. Dimensiones.....	17
1.3. Inteligencia emocional.....	18
1.3.1. Definiciones e importancia	18
1.3.2. Teoría base	20
1.3.3. Dimensiones.....	20
1.3.4. La inteligencia y rendimiento académico	21
1.4. Conductas alimenticias	22
1.4.1. Definición e importancia.....	22
1.4.2. Teoría base	22
1.4.3. Dimensiones.....	23
1.4.4. Las conductas alimenticias en el rendimiento físico y emocional.....	24
1.5. Inteligencia emocional y conductas alimenticias.....	24
CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS.....	26
2.1 Tipo de investigación.....	26
2.2 Instrumentos.....	27
2.3 Preguntas he hipótesis de investigación.....	29
2.4 Participantes.....	32
2.5 Procedimiento	33
Capitulo III: Resultados y discusión	34
3.1 Estadísticos descriptivos	34
3.2 Conductas alimenticias	34
3.3 Inteligencia emocional.....	36

3.4 Diferencias entre la inteligencia emocional y variables sociodemográficas	38
3.4.1 Inteligencia emocional y sexo.....	38
3.4.2 Inteligencia Emocional y Edad	39
3.4.3 Inteligencia Emocional y Etnia	41
3.5 Diferencias entre la conducta alimenticia y variables sociodemográficas.....	43
3.5.1 Conducta alimenticia y sexo	43
3.5.2 Conducta alimenticia y edad.....	45
Bibliografía	53

Índice de tablas

Tabla 1: Matriz de operacionalización de variables IE	27
Tabla 2: Matriz de operacionalización de variables CA.....	28
Tabla 3: Estudiantes por carrera	32
Tabla 4: Muestra	32
Tabla 5: Estadísticos descriptivos correspondiente a los totales de inteligencia emocional y conductas alimenticias.	34
Tabla 6: Niveles de conducta alimenticia de los estudiantes de Entrenamiento deportivo de la Universidad Técnica del Norte	35
Tabla 7: Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de Entrenamiento deportivo de la Universidad Técnica del Norte.	37
Tabla 8: U de Man - Whitney	38
Tabla 9: Rangos y medias de inteligencia emocional y sexo	38
Tabla 10: H de Kruskal-Wallis	39
Tabla 11: Rangos y medias de inteligencia emocional y Edad.....	40
Tabla 12: H de Kruskal-Wallis	41
Tabla 13: Rangos y medias de inteligencia emocional y Etnia	41
Tabla 14: U de Mann-Whitney	43
Tabla 15: Rangos y medias de inteligencia emocional y Etnia	43
Tabla 16: H de Kruskal-Wallis	45
Tabla 17: Rangos y medias de conducta alimenticia y edad	45
Tabla 18: H de Kruskal-Wallis en Autodefinición Étnica.....	46
Tabla 19: Rangos y medias de conducta alimenticia y etnia	47
Tabla 20: Correlación entre Conducta alimenticia e Inteligencia emocional	49

Índice de figuras

Figura 1: Nivele de conducta alimenticia estudiantes de entrenamiento deportivo de la Universidad Técnica de norte	35
Figura 2: Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de la carrera de entrenamiento deportivo.	37

INTRODUCCIÓN

Motivaciones para la investigación

El entorno universitario presenta múltiples desafíos para los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también emocionales, sociales y personales. En el caso particular de los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo, la constante exigencia física y el ideal corporal asociado al rendimiento deportivo los expone a riesgos relacionados con la conducta alimentaria. En este contexto surgió el interés por explorar el papel que la inteligencia emocional cumple como posible factor protector ante dichos riesgos. La motivación principal fue entender si habilidades como la autorregulación, el autoconocimiento y la empatía podrían estar relacionadas con la adopción de prácticas alimenticias saludables o, por el contrario, si su ausencia pudiera vincularse con comportamientos de riesgo.

El problema de investigación

Salovey y Mayer (1990), definen la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias e identificar las ajenas, integrando factores como la motivación y las habilidades sociales, los cuales permiten mantener relaciones saludables con el entorno y uno mismo. De forma complementaria, Shapiro (1997), pone como foco principal al individuo como un ser consciente de sus emociones y capaz de resolver sus conflictos internos. Es decir, ambos autores coinciden en que la inteligencia emocional implica autorregulación y conciencia plena de las emociones internas y de quienes nos rodean, para con ello, alcanzar un bienestar integral.

Sin embargo, conforme a la literatura revisada se puede evidenciar que los beneficios de la inteligencia emocional en el día a día no han sido tan explorados en comparación con las habilidades cognitivas más abordadas. Petrides y Furnham (2000), señalan que la falta de información y la escasa formación en el tema han limitado el desarrollo en la población, lo que repercute directamente en el bienestar emocional. Este escenario es especialmente vital

en la infancia, ya que, Perpiñán Guerras (2013), sostiene que el desarrollo de recursos emocionales ocurre entre los dos y seis años. Asimismo, Bessel van der Kolk (2015), advierte que experiencias aversivas en etapas tempranas pueden comprometer el desarrollo emocional, afectando la regulación emocional en la vida adulta.

En paralelo, Santacoloma Suárez y Quiroga Baquero (2009), han definido la conducta alimenticia como un acto por el cual se incorporan nutrientes al organismo. Sin embargo, dicha conducta no consiste solamente en la ingesta, sino que, incluyen otros procesos en paralelo para hacerlo, como lo serían la motivación biológica, psicológica y sociocultural. De manera complementaria, Silventoinen et al. (2010), añaden que este proceso tiene un componente hereditario que puede anticipar la forma en que una persona selecciona y consume sus alimentos, involucrando también un componente volitivo, que permite elegir qué comer, incluso en ausencia de la presión ambiental.

La relación entre inteligencia emocional y conducta alimenticia cobra relevancia al analizar que la enseñanza en el hogar respecto a la alimentación, en ocasiones, puede ser un factor de riesgo como lo menciona Kluck (2008), quien reporta que la dinámica familiar en relación a los hábitos alimenticios extremistas puede ser una de las causas por la que los adolescentes desarrollen inseguridades y visiones distorsionadas de su imagen corporal, indica que familias con ideales de delgadez y conductas restrictivas en los alimentos pueden hacer que este grupo etario desarrolle trastornos de la conducta alimentaria. Por ello, una adecuada educación emocional podría funcionar como factor protector frente a conductas alimenticias de riesgo, favoreciendo el desarrollo de hábitos alimenticios más saludables y una imagen corporal positiva.

CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Psicología

1.1.1. Concepto e importancia

La psicología es presentada como una ciencia consolidada que estudia de forma sistemática la mente y la conducta humana. A través de métodos observables y enfoques teóricos sólidos, busca cómo comprender como las personas piensan, sienten y actúan desde una perspectiva biopsicosocial. Su objetivo principal es explicar la dinámica de estos procesos y emplear técnicas de carácter científico para mejorar el bienestar y el desarrollo integral del ser humano en diversos contextos (Ramírez Molina et al., 2023).

Los ejes fundamentales dentro de la psicología son la observación, experimentación, intervención, evaluación y análisis de procesos cognitivos, conductuales, emocionales y psicopatológicos. Todo lo anterior permite que la psicología, como ciencia, contribuya a comprender y mejorar los procesos cognitivos y conductuales en pacientes naturales y clínicos (American Psychological Association, 2018).

Es clara la relevancia que tiene esta ciencia y el impacto que tiene en la vida de las personas. Gonzales et al. (2020) dan una perspectiva de cómo la psicología desempeña un papel importante en el abordaje de problemáticas de índole social ya que busca explicar como la conducta humana incide en poblaciones vulnerables y excluidas. Los autores también destacan que la psicología posee ejes de ayuda individual y colectiva, respectivamente: el primero enfocado en la búsqueda de herramientas que potencien las habilidades psíquicas y conductuales del individuo en busca de una mejor calidad de vida; el segundo, orientado en generar conciencia y promover patrones de conducta éticos y empáticos que favorezcan la sana convivencia en sociedad.

1.1.2. Psicología clínica

Dada la extensión que tiene la psicología en su campo teórico-práctico, nace la necesidad de crear una rama que profundice en aspectos biológicos y de la salud, es ahí donde la psicología clínica adopta un rol fundamental, esta rama de la psicología centra su estudio en las psicopatologías congénitas y adquiridas. El objetivo principal de la psicología clínica es emitir un diagnóstico y posteriormente brindar ayuda terapéutica basada en evidencia científica (Sánchez, 2008).

1.2. Educación emocional

1.2.1. Definición e importancia

León (2007), realiza una reflexión analítica desde una perspectiva moral y cultural sobre cómo se ha concebido la educación. Destaca que esta consiste en el entrelazamiento de valores y cultura, los cuales se adquieren a lo largo de la vida y son heredados a través de la cultura, la educación formal y la experiencia empírica. Estos se fortalecen mediante una práctica consciente y persistente. Adicionalmente, señala que las generaciones siguientes no solo adquieren estos valores y conocimientos de quienes les precedieron, sino que también legan herramientas intra e interpersonales que contribuyen a su adaptación al entorno. De este modo, este cúmulo de herramientas, valores y conocimientos habilita al individuo para tener una perspectiva más amplia de lo que le rodea y una mejor comprensión de sí mismo.

Como parte del proceso de educación formal, se destaca el modelo de disciplina positiva de Nelsen (2015), quien describe este modelo como un conjunto de herramientas que se aplican en edades tempranas que, mediante la práctica y la constancia, permiten al infante desarrollar habilidades sociales que lo capacitan para ser competente en el entorno. La aplicación de las herramientas que brinda la disciplina positiva será utilizada a lo largo de la vida, ya que en un primer momento, ayudan a los niños a adaptarse e integrarse asertivamente en el ámbito

educativo y social. No obstante, dichas herramientas y conocimientos continuarán aplicándose en la vida adulta y, posteriormente, se transmitirán de manera empírica o formal a las siguientes generaciones (Santa Cruz & D'Angelo, 2020).

1.2.2. Teoría base

Las bases teóricas de la disciplina positiva tienen su origen en la psicología individual propuesta por Alfred Adler en su obra *Understanding Human Nature* (1927). En esta, el autor explica que los aspectos psicológicos, físicos y culturales están estrechamente relacionados, por lo que el análisis de la motivación, la conducta y la personalidad no pueden analizarse de manera aislada. Adler sostiene que el estilo de vida, el tipo de educación y el entorno pueden potenciar el desarrollo de los individuos o, por el contrario, limitarlos. Además, plantea que una forma de favorecer el despliegue de dichas capacidades es mediante el aprendizaje y el modelamiento (Bandura et al., 1961).

1.2.3. Dimensiones

Los factores descritos por Santa Cruz y D'Angelo (2016), en su investigación buscan promover el desarrollo integral de habilidades sociales, emocionales, autorregulación y autogestión. Dichas habilidades están enfocadas en la sana vinculación con la sociedad y con ellos mismos. Los factores propuestos son los siguientes:

- Percepción de capacidades personales.
- Una percepción significativa de las relaciones interpersonales primarias
- La percepción del poder personal y la influencia en sí mismo.
- Habilidades intrapersonales.
- Habilidades interpersonales.
- Habilidades sistemáticas.
- Habilidades de juicio y toma de decisiones.

Estos factores buscan impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales e intrapersonales, enfocadas en el fortalecimiento del autoconocimiento, la autoestima y la regulación emocional. La aplicación de la disciplina positiva dota de herramientas prácticas al infante, las cuales promoverán su accionar en el entorno (Santa Cruz & D'Angelo, 2020).

En síntesis, la disciplina positiva busca, mediante su implementación, enseñar y proporcionar habilidades que permitan a los niños comprenderse, interactuar de manera efectiva con su entorno y enfrentar los retos personales y sociales de forma asertiva y responsable.

1.3. Inteligencia emocional

1.3.1. Definiciones e importancia

Mayer (2004), describe la inteligencia emocional como la capacidad de autoconciencia y monitoreo de emociones propias y ajenas. Además, incluye factores como la motivación y habilidades sociales, aunque distintas entre sí, permiten relacionarse de forma sana con el entorno y uno mismo. No obstante, Shapiro (1997), plantea una visión más individual concibiendo al ser humano capaz de regular sus emociones, tomar conciencia de ellas y resolver conflictos internos.

Los estudios relacionados a la inteligencia emocional tienen un amplio recorrido histórico. De acuerdo con la bibliografía revisada, sus orígenes datan, desde los estudios de Broca en el siglo XIX, en los cuales se empieza a tratar temas relacionados a la cognición humana. No fue hasta los estudios de (Mayer, 2004; Goleman, 1998) que se abordó de manera explícita el concepto de inteligencia emocional, debido a que las baterías y los test de inteligencia tradicionales no tomaban en cuenta el componente afectivo. Estos primeros estudios, aunque escasos, sentaron las bases de estudios contemporáneos que destacan la importancia de promover la inteligencia emocional en una sociedad que evidencia carencias en habilidades emocionales.

En este sentido Buritacá (2021), destaca la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, señalando que las interacciones entre culturas y diversas formas de pensamiento ponen a prueba los recursos emocionales de los jóvenes para adaptarse. Entre esos recursos se encuentran la capacidad de socializar, las relaciones interpersonales, autoconocimiento, compromiso, motivaciones, voluntad, entre otros. Cuando estos se han desarrollado de manera adecuada, favorecen el desempeño académico y la adaptación del joven al contexto escolar.

La inteligencia emocional incide en múltiples ámbitos, y su relevancia para la convivencia y las relaciones interpersonales resulta fundamental. En este sentido Hernández Vargas y Dickinson Bannack (2014), explican en su artículo la importancia de la inteligencia emocional dentro del cuerpo médico y del ámbito la salud, y cómo estas habilidades mejoran el servicio hospitalario y el trabajo en equipo de los profesionales. Los autores señalan que, cuando la inteligencia emocional es óptima, la relación médico-paciente mejora de manera significativa.

Esta afirmación se explica así, dado que, cuando el médico posee la capacidad de comprender las emociones de sus pacientes, el proceso comunicativo adopta una dinámica más asertiva y empática (Extremera & Fernández Berrocal, 2003).

Además, estas dinámicas, favorecidas por una adecuada inteligencia emocional, trascienden la relación médico-paciente y adquieren relevancia en el trabajo en equipo, donde las relaciones interpersonales del personal de salud se fortalecen y contribuyen a generar climas laborales óptimos. Dada la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito médico los autores resaltan la necesidad de incorporar una preparación formal en competencias emocionales dentro de los colegios de medicina (Hernández Vargas & Dickinson Bannack, 2014).

El compendio de las investigaciones citado en este proyecto de grado destaca la importancia y la influencia que tiene la inteligencia emocional en los ámbitos personal, profesional y

académico. Este constructo permite la toma de conciencia de los patrones emocionales intra e interpersonales, lo que promueve a establecer relaciones más asertivas.

1.3.2. Teoría base

La teoría que sustenta la inteligencia emocional tiene su origen en los psicólogos John Mayer y Peter Salovey, quienes introdujeron por primera vez este concepto. Sin embargo, la masiva difusión del término se atribuye a Daniel Goleman (Stoewen, 2024).

Goleman (1998), En su obra *La Inteligencia emocional en la práctica*, define este constructo como una habilidad humana que permite interactuar de manera efectiva con el entorno. El autor describe una serie de competencias basadas en el control y la conciencia, entre las que se incluyen el manejo de impulsos, la perseverancia, la empatía, la autodisciplina, la compasión y el altruismo. El principal aporte de Goleman radica en plantear que las emociones son el motor de nuestras acciones, pensamientos y sentimientos, los cuales, en consecuencia, guiarán nuestra conducta.

1.3.3. Dimensiones

De acuerdo con Wong & Law (2002), los factores asociados a la detección y evaluación de la inteligencia emocional se agrupan en cuatro dimensiones: percepción intrapersonal, percepción interpersonal, asimilación y regulación emocional. Cada una de estas dimensiones se describe a continuación:

Perls et al. (1994) definen la percepción intrapersonal como la capacidad de integrar la autoconciencia y la autopercepción, lo que permite a las personas asumir la responsabilidad sobre su propia experiencia emocional y cognitiva. Esta dimensión es fundamental, ya que facilita el reconocimiento de los propios estados emocionales.

Goffman (1981), define la percepción interpersonal como la capacidad de las personas para gestionar la imagen que proyectan en su entorno, de modo que influya en la forma en la que

son percibidos. Esta dimensión implica una conciencia plena de la comunicación verbal y no verbal en tiempo real.

Goleman (1998), define la asimilación emocional como la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones propias y ajenas. Esta dimensión alude al proceso mediante el cual las emociones son procesadas, entendidas y aceptadas para poder integrarlas de manera efectiva en la experiencia y el comportamiento.

La dimensión de regulación emocional fue propuesta por Gross (1998), quien señala que esta implica el uso de diversas estrategias orientadas a gestionar las emociones de manera adaptativa. Estas son: seleccionar situaciones que generen emociones deseadas, modificar la situación para cambiar su impacto, enfocar o desviar la atención, reinterpretar la situación para alterar la respuesta emocional y ajustar o suprimir expresiones emocionales según sea necesario.

1.3.4. La inteligencia y rendimiento académico

Paéz et al. (2015) realizaron una investigación con 263 estudiantes de la Universidad de Manizales, Colombia, en la que analizaron la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Sus resultados mostraron que existe una relación ligera entre ambas variables, aunque los autores señalan que es difícil predecir de manera concluyente el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, debido a que existen otras variables que pueden incidir en los resultados finales.

Los investigadores encontraron que la fuerza de la relación varía según la carrera. En estudios vinculados a pedagogía y ciencias de la salud, la correlación es mayor, pues estas disciplinas académicas requieren interacción constante con otras personas; por ende, favorecen el desarrollo de habilidades emocionales que permiten comprender mejor a los usuarios y sus necesidades. En contraste, en carreras de ciencias naturales, cuyo enfoque está más orientado

a la experimentación y al trabajo con objetos, la inteligencia emocional no constituye un factor tan determinante, sin embargo, esto no incide en el rendimiento académico.

1.4. Conductas alimenticias

1.4.1. Definición e importancia

Osorio et al. (2002) propone ver a la conducta alimentaria como un proceso innato del humano constituido por indicadores fisiológicos que orientan la elección de alimentos. Esta variable también puede considerarse un factor hereditario que podría anticipar la forma en que una persona selecciona y consume alimentos (Silventoinen et al., (2010).

En cuanto a la conducta alimenticia, la bibliografía señala que en décadas pasadas su relevancia dentro del ámbito investigativo no era prioritario. Sin embargo, Rodríguez & Mina (2008), sostienen que los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) han adquirido una importancia creciente en investigaciones de psicología clínica. En la misma línea Gaete et al. (2012) reportaron que grupos etarios de 14 a 24 años tienen más predisposición a desarrollar algún tipo de TCA siendo la población femenina la más afectada.

Una investigación realizada en Puno, Perú, en 2021 evidenció que la conducta alimentaria problemática presenta una alta prevalencia en estudiantes de educación secundaria. Los resultados mostraron una mayor tendencia en la aparición de TCA en mujeres, con un 37% frente a los hombres con un 10% (Torres y Torres, 2021).

1.4.2. Teoría base

Respecto a la conducta alimentaria, no existe un escrito único que pueda considerarse teoría base, ya que la literatura revisada sugiere la presencia de múltiples factores que podrían estar causando trastornos de la conducta alimenticia (TCA). Cada uno de estos estudios aborda un TCA específico y un factor predisponente distinto. El estudio más alineado a la presente

investigación es el de Fairburn et al. (1999), quienes examinaron los elementos biológicos y psicológicos que predisponen a una persona a desarrollar TCA.

En cuanto a factores biológicos, identificaron la influencia de la genética y de neurotransmisores como la serotonina y la dopamina, que afectan el control de impulsos y la regulación del estado de ánimo, aumentando la posibilidad de conductas como atracones y purgas en determinadas circunstancias.

En el ámbito psicológico, se destacaron rasgos como el perfeccionismo, la baja autoestima y una autoimagen negativa que, al interactuar con la presión social por la delgadez, pueden desencadenar y perpetuar estos desórdenes.

1.4.3. Dimensiones

Para Garner y Garfinkel (1979), la evaluación de las conductas alimenticias puede realizarse a partir de diversos factores, entre ellos la dieta, la bulimia, la preocupación por la comida y el control oral. Estos factores se definen de la siguiente manera:

Bouras y Zipser (2019), definen la dieta, retomando los estudios de Galeno, como una práctica individualizada que considera varios factores que inciden en el consumo de alimentos como la edad, el sexo, la constitución física, el clima, y las condiciones sociales y psicológicas del paciente.

Grilo y Mitchel (2011), definen la bulimia como episodios de sobrealimentación, y por el intenso temor a ganar peso y la preocupación constante por la figura corporal.

Garner et al. (1982), describen el control oral como el grado en que una persona ejerce control consciente sobre su alimentación, esto incluye conductas restrictivas hacia la ingesta de alimentos, preocupación por no exceder un límite de calorías y la presión extrema por mantener un peso y figura ideal.

1.4.4. Las conductas alimenticias en el rendimiento físico y emocional

En un estudio de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, basado en la revisión de 23 artículos sobre conductas alimenticias y rendimiento físico, se evidenció una relación directa entre la aparición de un TCA y la actividad física, siendo los adolescentes los más afectados. Los autores señalan que la presión por alcanzar cuerpos ideales, junto con desequilibrios psicológicos y la falta de psicoeducación, afectan la relación con la alimentación y favorecen una autoimagen distorsionada. Señalan que en respuesta los adolescentes tienden a presentar conductas compensatorias como ejercicio excesivo y dietas restrictivas, que inicialmente brindan sensación de control, pero, a largo plazo, refuerzan y agravan la sintomatología de los TCA (Nieto y Guevara, 2024).

1.5. Inteligencia emocional y conductas alimenticias.

La inteligencia emocional y las conductas alimenticias, aunque en apariencia puedan considerarse conceptos distintos, están estrechamente relacionadas. Peláez et al. (2021), reportan que niveles bajo de IE se asocian con mayor tendencia a presentar un TCA, y que esta relación está mediada por factores como autoestima y la ansiedad. Señalan que un adecuado manejo de la IE favorece a la regulación emocional, mejora la autoestima y reduce la ansiedad, mencionan que la IE puede ser un factor protector frente a la aparición de un TCA.

La revisión bibliográfica realizada por Romero Mesa, J. (2023), en España analizó 23 artículos que exploraban la relación entre la IE y las CA en adultos. Los autores plantean que la IE influye en la regulación de la conducta alimentaria, Especialmente a través de la autorregulación emocional. Sin embargo, identificaron limitaciones metodológicas que dificultan establecer una correlación sólida entre IE y los TCA. El uso de instrumentos similares para medir IE, la ausencia de variables que permitan vincular con un diagnóstico de TCA y la utilización de pruebas que no incorporan criterios del DSM 5, impiden determinar

si las alteraciones en la IE corresponden de forma específica algún TCA descrito en los manuales diagnósticos.

A pesar de las limitaciones metodológicas, estudios de caso permiten observar de manera más directa como los déficits en inteligencia emocional pueden relacionarse con la aparición y evolución de trastornos de la conducta alimentaria

El estudio de caso único realizado por Rocha. (2022), en Colombia analizó a una mujer con TCA y evidenció que el déficit en recursos de regulación emocional y la baja introspección constituyen condiciones que favorecen la aparición y mantenimiento del trastorno. Asimismo, se observó que esta escasa introspección dificulta la adherencia y eficacia de los tratamientos iniciales. Sin embargo, el aprendizaje de técnicas de reconocimiento y gestión emocional mejoró la respuesta terapéutica y permitió avances significativos en el tratamiento. El autor concluye que la incorporación de estrategias de autorregulación y el seguimiento clínico rutinario tienen un impacto positivo en la evolución de pacientes con un TCA.

Por otro lado, la investigación realizada por Badia i Realp. (2015) en España con un grupo de 28 mujeres confirmó la existencia de una relación positiva entre IE y CA. Sin embargo, el análisis detallado de los resultados mostró que esta asociación se presenta principalmente en casos de bulimia nerviosa y trastorno por atracones, los cuales se vinculan a menor comprensión emocional y bajo control de impulsos.

Si bien las investigaciones presentadas muestran que existen relaciones significativas entre la IE y las CA, existen discrepancias en cuanto a la correlación directa de estas dos variables ya que se muestra que para encontrar vínculos causales se necesitaron de factores adicionales que pudieran servir de nexos entre la IE y CA. Adicionalmente se puede inferir que las pruebas que se aplican carecen de especificidades que permitan enlazar directamente un TCA específico a una dimensión específica de las pruebas de IE.

Esto se puede confirmar con un estudio realizado en España con 115 participantes, de los cuales aproximadamente una octava parte presentaba obesidad al inicio de la investigación. Los resultados mostraron que la población masculina presentaba conductas alimentarias inadecuadas, mientras que la femenina evidenciaba una mejor gestión emocional. Se analizaron variables como deporte, horas de sueño e índices de masa corporal. Encontrando que su influencia en la IE no era directa. Para establecer relaciones más significativas entre IE y CA se utilizó un cuestionario ad hoc. Mostrando que existen asociaciones más claras entre la edad y sexo en hábitos como no comer frente a pantallas y calidad de sueño, reportando puntuaciones más altas de IE (Urbón , 2021).

En síntesis, este estudio sugiere que podrían ser necesarias variables adicionales para establecer correlaciones más significativas entre la IE y la CA.

CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Tipo de investigación

En la presente investigación se ha contemplado un enfoque cuantitativo ya que se puede recabar información numérica (como: edad, sexo, escolaridad). Adicionalmente este enfoque ayuda a elaborar rutas metodológicas más sólidas y plantear objetivos más precisos para la investigación, sin mencionar que facilita el análisis estadístico, tal y como menciona (Posso Yépez, 2013).

Se adopta un alcance descriptivo-correlacional. Es descriptivo ya que este tipo de estudio busca describir en detalle aspectos relevantes de los elementos que se aborden. Además, da una visión más clara de los procesos que se llevan a cabo. En este sentido lleva al lector a una comprensión más clara de las variables y los conceptos que se manejan en la lectura. Es correlacional dado que crea relaciones causales entre elementos que a su vez permiten analizar la dinámica que tienen dichos elementos en medios particulares, como lo describen (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2020).

La investigación presenta un diseño no experimental, lo que implica que las variables y la muestra no pueden ser manipuladas, ya que se pretende observarlas en su contexto natural sin la injerencia de factores externos (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2020 y Murillo, 2011). Asimismo, es de corte transversal, puesto que la recolección de datos se realizó en un único momento con el fin de describir las variables y sus interacciones en un tiempo determinado (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2020).

2.2 Instrumentos

Para evaluar la inteligencia emocional (IE) se empleó el cuestionario WLEIS, creado originalmente por Wong y Law en 2002. Sin embargo, en este caso se utilizó la versión adaptada al español por (Extremera et al., 2019), la cual ha sido validada para su aplicación en contextos hispanohablantes. La escala consta de 16 ítems distribuidos en cuatro dimensiones que evalúan la IE: Percepción Intrapersonal (P Intra), con los ítems 1,5,9,13; Percepción Interpersonal (P Inter) con los ítems 2,6,10,14; Asimilación Emocional (AE) con los ítems 3,7,11,15; y Regulación Emocional (RE) con los ítems 4,8,12,16. Las respuestas se valoran mediante una escala de tipo Likert de 7 puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo).

Tabla 1: Matriz de operacionalización de variables IE

<i>Inteligencia Emocional WLEIS-S</i>	
Factores	Indicadores
Percepción Intrapersonal	P1: La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos. P5: Tengo una buena comprensión de mis propias emociones. P9: Realmente comprendo lo que yo siento. P13: Siempre sé si estoy o no estoy feliz.
Percepción Interpersonal	P2: Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos. P6: Soy un buen observador de las emociones de los demás. P10: Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás.

Asimilación Emocional	<p>P14: Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean.</p> <p>P3: Siempre me fijo metas y siempre intento hacer lo mejor para alcanzarlas.</p> <p>P7: Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente.</p> <p>P11: Soy una persona auto-motivadora.</p> <p>P15: Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda.</p>
Regulación Emocional	<p>P4: Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional.</p> <p>P8: Soy capaz de controlar mis propias emociones.</p> <p>P12: Me puede calmar fácilmente cuando me siento enfadado.</p> <p>P16: Tengo un buen control de mis propias emociones.</p>

Para evaluar la conducta alimentaria (CA) se utilizó el EAT-26 en su versión de 26 ítems, creado originalmente por Garner y Garfinkel en 1979. Para este estudio se utilizó la versión adaptada al castellano por (Gandarillas et al.,2003). El test cuenta con 26 preguntas y tiene tres dimensiones que evalúan la: Dieta (DI), con 13 ítems; Bulimia y Precaución por la comida (BU), con 6 ítems; y Control Oral (CO), con 7 ítems. Las respuestas se valoran mediante una escala de tipo Likert de 6 puntos, que va desde 1 (nunca) hasta 6 (siempre). Cabe señalar que el ítem 25 correspondiente a la dimensión BU está formulado en sentido inverso.

Tabla 2: Matriz de operacionalización de variables CA

Conductas alimenticias EAT-26	
Factores	Indicadores
Dieta	<p>P1: Me angustia la idea de estar demasiado gorda.</p> <p>P6: Conozco la cantidad de calorías de los alimentos que como.</p> <p>P7: Procuro no comer alimentos que contengan muchos carbohidratos (pan, arroz, papas, etc.)</p> <p>P10: Me siento muy culpable después de comer.</p>

Bulimia y precaución con la comida	<p>P11: Me obsesiona el deseo de estar más delgada.</p> <p>P12: Cuando hago deporte pienso sobre todo en quemar calorías.</p> <p>P14: Me preocupa la idea de tener zonas gordas en el cuerpo y/o de tener celulitis.</p> <p>P16: Procuero no comer alimentos que tengan azúcar.</p> <p>P17: Como alimentos dietéticos.</p> <p>P22: No me siento bien después de haber tomado dulces.</p> <p>P23: Estoy haciendo dieta.</p> <p>P24: Me gusta tener el estómago vacío.</p> <p>P26: Después de las comidas tengo el impulso de vomitar.</p> <p>P3: La comida es para mí una preocupación habitual.</p> <p>P4: He sufrido crisis de atracones en las que tenía la sensación de no poder parar de comer.</p> <p>P9: Vomito después de comer.</p> <p>P18: Tengo la impresión de que mi vida gira alrededor de la comida.</p> <p>P21: Paso demasiado tiempo pensando en la comida.</p> <p>P25: Me gusta probar platos nuevos, sabrosos y ricos en calorías (*).</p> <p>P2: Procuero no comer cuando tengo hambre.</p> <p>P5: Corto mis alimentos en pequeños trozos.</p> <p>P8: Tengo la impresión de que a los demás les gustaría verme comer más.</p> <p>P13: Los demás piensan que estoy demasiado delgada.</p> <p>P15: Tardo más tiempo que los demás en comer.</p> <p>P19: Tengo un buen autocontrol en lo que se refiere a la comida</p> <p>P20: Tengo la sensación de que los demás me presionan para que coma más.</p>
---	---

2.3 Preguntas he hipótesis de investigación

Para los dos primeros objetivos de carácter descriptivo, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo en la Universidad Técnica del Norte?
2. ¿Cuáles son los tipos de conductas alimenticias que presentan los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte?

Para el tercer y cuarto objetivo general se ha planteado las siguientes hipótesis.

Hipótesis 1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y la edad de los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y la edad de los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la FECYT de la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis 2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y el sexo de los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y el sexo de los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la FECYT de la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis 3: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y la autodefinición étnica en los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y la autodefinición étnica en los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la FECYT de la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis 4: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas alimenticias y la edad en los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas alimenticias y la edad en los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la FECYT de la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis 5: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas alimenticias y el sexo en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas alimenticias y el sexo en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis 6: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas alimenticias y la autodefinición étnica en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas alimenticias y la autodefinición étnica en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte).

Hipótesis 7: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y las conductas alimenticias en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y las conductas alimenticias en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo

de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte).

2.4 Participantes

El universo de estudio está comprendido por todos los estudiantes de la carrera de entrenamiento deportivo de la Universidad Técnica del Norte matriculados en el periodo académico octubre 2024- febrero 2025, distribuidos de la siguiente manera.

Tabla 3: Estudiantes por carrera

<i>Población Estudiantes UTN de la carrera de entrenamiento deportivo</i>			
Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Primero	30	8	38
Segundo	27	9	36
Tercero	20	8	28
Cuarto	19	9	28
Quinto	21	5	26
Sexto	25	10	35
Séptimo	20	6	26
Octavo	22	7	29
Total	184	62	246

La tabla 3 muestra la población inicialmente contemplada para la investigación. No obstante, tras la aplicación de los instrumentos psicológicos, se evidenció que no todos pudieron llenarlo. En consecuencia, la muestra definitiva quedó conformada de la siguiente manera:

Tabla 4: Muestra

<i>Muestra Estudiantes UTN de la carrera de entrenamiento deportivo</i>			
Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Primero	26	6	32
Segundo	24	4	28
Tercero	17	6	23
Cuarto	13	7	20
Quinto	18	3	21
Sexto	20	8	28
Séptimo	19	4	23
Octavo	21	2	23
Total	158	40	198

Siendo así, de esta muestra se obtuvo que, según el sexo el 79,8% son hombres y el 20,2% mujeres. Según la autodefinición étnica, quienes se identifican como blancos son el 1,0%, mestizos 85,4%, afrodescendientes 8,1%, indígenas 4,5% y otros 1,0%. Según con quién vive, quienes escogieron la opción solo corresponde al 17,7%, en familia 80,3% y en pareja 2,0%. Acorde a el lugar de residencia, el 65,2% corresponde a Ibarra y el 34,8% corresponde a otra ciudad o cantón. Finalmente, el promedio de edad de la muestra fue de 21,85 años.

2.5 Procedimiento

1. Los instrumentos que se aplicaron a la población se ha procurado que sean adaptados con un lenguaje comprensible al contexto ecuatoriano.
2. Los instrumentos de evaluación se ingresaron en el formato Google Forms junto al consentimiento informado.
3. Una vez se contó con la respectiva autorización del decanato de la FECYT, el evaluador se trasladó a las instalaciones del estadio universitario donde reside la carrera de entrenamiento deportivo con el propósito de informar el objetivo de la investigación y proceder a llenar los test propuestos.
4. Con los datos obtenidos de las pruebas aplicadas se procedió a la tabulación y cálculo estadístico en el software estadístico SPSS v.25 en función de las preguntas de investigación e hipótesis planteadas.

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach, de acuerdo con lo propuesto por (George & Mallery, 2016). Según los autores, valores por debajo de .50 reflejan una confiabilidad muy baja; si está entre .50 y .59, se considera débil; entre .60 y .69, se percibe como dudosa; si se encuentra entre .70 y .79, se considera adecuada; entre .80 y .89 es bastante buena, si supera el .90, se habla de una excelente consistencia interna. Bajo estos criterios tras el análisis de consistencia interna mostró que el test WLEIS alcanzó un alfa de .90 y el test EAT-26 un alfa de 0.9, lo cual según

los autores serian tests de alta calidad y confiabilidad indiscutible para los fines de esta investigación.

Capítulo III: Resultados y discusión

3.1 Estadísticos descriptivos

Tabla 5: Estadísticos descriptivos correspondiente a los totales de inteligencia emocional y conductas alimenticias.

		Estadísticos								
		Total valoración de emociones propias	Total valoración de emociones de los demás	Total uso de emociones	Total regulación de emociones	In_Em_Total	Total Dieta	Total Control Oral	Total Bulimia	Ca_Total
N	Válido	198	198	198	198	198	198	198	198	198
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		20,78	20,21	21,67	20,50	83,16	5,74	4,89	2,68	13,3081
Mediana		22,00	21,00	22,00	21,00	85,00	4,00	4,00	2,00	10,0000
Moda		24	22	24	24	79	2 ^a	3	0	7,00
Desv. Desviación		4,215	3,690	4,014	4,022	13,978	5,243	3,548	3,108	10,27396
Varianza		17,765	13,617	16,112	16,180	195,381	27,492	12,587	9,661	105,554
Mínimo		8	8	8	8	36	0	0	0	,00
Máximo		28	28	28	28	112	26	21	17	64,00

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

3.2 Conductas alimenticias

Palpán et al. (2007), establecieron cuatro rangos para clasificar a los participantes de acuerdo con el puntaje obtenido en el test EAT-26: ausencia, promedio bajo, promedio en riesgo y presencia. Para complementar este análisis, se utilizó la fórmula de amplitud de clase descrita por (Ivor Levin & S. Rubin, 2004). El procedimiento para establecer los valores correspondientes a cada rango fue el siguiente:

Se restó el valor máximo (64) y el valor mínimo (0) descritos en los estadísticos descriptivos y dividimos para (4) que es el número de intervalos expresados por Pálpan. El resultado obtenido fue (16). Para obtener el primer rango, se sumó el valor mínimo (0) más el resultado de la fórmula de intervalo de clase (16), se obtiene el primer rango (16) al cual denominaremos “Ausencia”. El segundo rango se obtiene sumando (17) más el resultado de la fórmula (16) obteniendo (33) al cual se denomina “Promedio bajo”. El tercer rango se obtiene sumando (34)

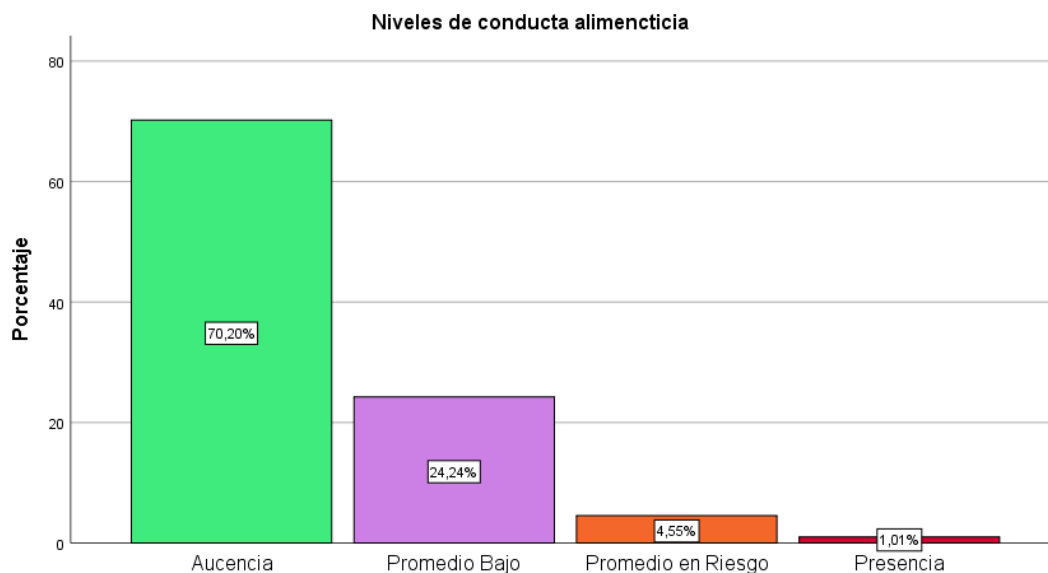
mas (16), se obtiene (50) y se denominará “Promedio en riesgo”. El último rango será desde 51 hasta 64 que es el valor máximo y se denominará “Presencia”. Véase tabla 6

Tabla 6: Niveles de conducta alimenticia de los estudiantes de Entrenamiento deportivo de la Universidad Técnica del Norte

<i>Niveles de conducta alimenticia</i>					
		Frecuencia	Porcen taje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Ausencia	139	70,2	70,2	70,2
Válido	Promedio Bajo	48	24,2	24,2	94,4
	Promedio en Riesgo	9	4,5	4,5	99,0
	Presencia	2	1,0	1,0	100,0
	Total	198	100,0	100,0	

Los resultados más relevantes de la presente investigación (véase figura 1) muestran que el 70,20% de los estudiantes de Entrenamiento Deportivo presentan un nivel de ausencia en sus prácticas alimentarias, el 24,4% un promedio bajo y únicamente el 1,01% evidenció presencia de riesgo en sus prácticas alimenticias. Estos hallazgos guardan similitud con lo reportado por Peláez et al, (2021), quienes señalan que las poblaciones juveniles son más susceptibles a padecer desordenes en sus conductas alimenticias. En ambas se exploran como la IE es uno de los factores que pueden incidir directamente en este desbalance. No obstante Martínez et al., (2023), abordan otros conceptos de como la autoestima y la depresión son nexos causales que potencian dicha conducta. En conjunto, los resultados evidencian que las poblaciones jóvenes están más expuestas a presentar un mayor riesgo en sus conductas alimenticias.

Figura 1: Nivele de conducta alimenticia estudiantes de entrenamiento deportivo de la Universidad Técnica de norte



3.3 Inteligencia emocional

Moreyra Ruiz & Lincol Orlando (2023), en su investigación, detallaron cinco niveles para clasificar a los participantes en función de sus puntuaciones: muy bajo, bajo, moderado, alto y muy alto. Estos niveles se adoptaron en la presente investigación, en conjunto con la fórmula de amplitud de clase descrita previamente para los rangos de Conducta Alimentaria. El procedimiento fue el siguiente:

Se restó el valor máximo (112) y el valor mínimo (36) descritos en los estadísticos descriptivos véase tabla 5, en total inteligencia emocional y dividimos para (5) correspondiente al número de intervalos expresados por Moreyra y Lincol. El resultado obtenido fue (15.2).

Para obtener el primer rango se sumó el valor mínimo (36) más el resultado de la fórmula de intervalo de clase (15.2) se obtiene el primer rango (51,2) al cual se denominó “Muy bajo”. El segundo rango se obtiene sumando (51,3) más el resultado de la fórmula (15.2) obteniendo (66,5) al cual se denominó “Bajo”. El tercer rango se obtiene sumando (66,6) más (15,2), se obtiene (81,8) y se denominó “Moderado”. El cuarto rango se suma (81,9) más (15,2),

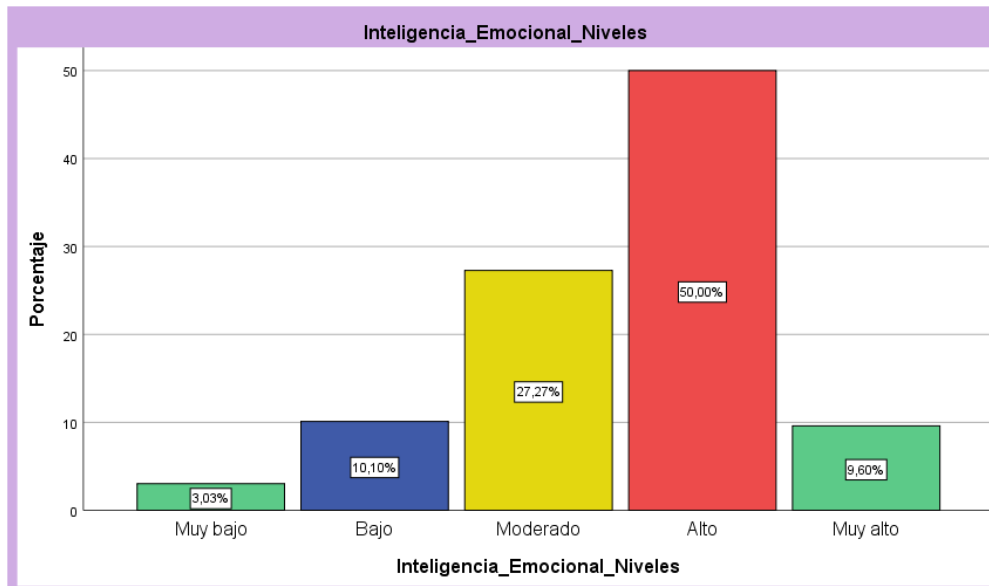
obteniendo (97,1) y se denominó “Alto”. El último rango será desde 97,2 hasta 112 que es el valor máximo. Véase tabla 7

Tabla 7: Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de Entrenamiento deportivo de la Universidad Técnica del Norte.

<i>Niveles de inteligencia emocional</i>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	6	3,0	3,0	3,0
	Bajo	20	10,1	10,1	13,1
	Moderado	54	27,3	27,3	40,4
	Alto	99	50,0	50,0	90,4
	Muy alto	19	9,6	9,6	100,0
	Total	198	100,0	100,0	

Respecto a los niveles de Inteligencia emocional en los estudiantes de entrenamiento deportivo (véase figura 2) se observa que el 50,0% de la muestra presenta un nivel alto de IE, el 9,6% un nivel muy alto y únicamente 1,5% reporta niveles bajos, lo que sugiere un adecuado manejo e identificación de emociones en esta muestra. Estos resultados con lo hallado por Giusti et al., (2021). Si bien en su investigación su población difiere con el de la presente, se consideró a la inteligencia emocional como un factor protector frente al riesgo de TCA, demostrando que a mayor IE, menores son los niveles de desajustes en la CA.

Figura 2: Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de la carrera de entrenamiento deportivo.



3.4 Diferencias entre la inteligencia emocional y variables sociodemográficas

3.4.1 Inteligencia emocional y sexo

Tabla 8: U de Man - Whitney

<i>Estadísticos de prueba^a</i>	
	Conducta alimenticia
U de Mann-Whitney	2835,000
W de Wilcoxon	3655,000
Z	-1,004
Sig. asintótica(bilateral)	,315

a. Variable de agrupación: SEXO

Tabla 9: Rangos y medias de inteligencia emocional y sexo

	<i>Rango</i>	<i>Media</i>
Hombre	101,56	83,76
Mujer	91,38	80,78

Con respecto a los resultados obtenidos (véase tabla 8), en la presente investigación se aplicó la prueba U de Mann-Whitney ($U = 2835.000$, $p \text{ valor} = .315$). Donde el p valor fue mayor a 0,05, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y el sexo en estudiantes de la carrera de

Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte. Este resultado se corrobora con la tabla 9, donde se aprecia que tanto en los rangos como en las medias aritméticas de hombres y mujeres no muestran diferencias marcadas.

Los resultados de investigación de Sailema (2020), realizada en Ecuador con una muestra de universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en la Universidad Técnica de Ambato, revelan que el sexo puede actuar como un factor protector frente a la inteligencia emocional. Sin embargo, la autora destaca la importancia de considerar variables específicas propias de la IE, como la identificación de emociones propias y ajenas, la autorregulación, entre otras, con el fin de comprender mejor la dinámica que pudiera existir entre el sexo y IE.

En contraste con la investigación de Urbón (2021), realizada en Zaragoza con estudiantes de pregrado y posgrado de las carreras de Educación Primaria y Secundaria, cuyos hallazgos evidencian que las mujeres poseen una capacidad emocional regulativa más desarrollada que los hombres, los resultados de la presente investigación difieren al no encontrar diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. No obstante, un aspecto relevante de la investigación de Ladrero (2021), es que una parte de la muestra con alta IE también presentó un elevado índice de problemas de CA, lo que sugiere que un nivel óptimo de IE no garantiza necesariamente hábitos alimentarios saludables. Sin embargo, ambas investigaciones coinciden en que, a mayor IE, disminuye el riesgo de presentar alteraciones en la CA. En conjunto, estos hallazgos respaldan la importancia de las habilidades emocionales en la prevención de problemas relacionados con la alimentación, independientemente del sexo.

3.4.2 Inteligencia Emocional y Edad

Tabla 10: H de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba^{a,b}

	Inteligencia emocional
H de Kruskal-Wallis	2,581
gl	2
Sig. asintótica	,275

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Rangos de edad

Tabla 11: Rangos y medias de inteligencia emocional y Edad

Rangos de edad			
Rangos	Media	N	Desviación
18-20 años	85,98	63	10,990
21-23 años	82,20	93	13,884
24-34 años	81,02	42	17,452
Total	83,16	198	13,978

En la presente investigación, los resultados relacionados a la edad no mostraron una asociación estadísticamente significativa, de acuerdo con la prueba de H de Kruskal-Wallis cuya sig. asintótica fue de $p = 0,275$ (p valor $>$ a $0,05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas entre la IE y la edad en los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

A pesar de ello, las medidas obtenidas sugieren que el grupo de 18 a 20 con media de 85,98 presentó un mayor nivel de IE en comparación con los grupos de 21 a 23, con 82,20 y 81,02 respectivamente. Si bien estas diferencias no alcanzaron significación estadística, guardan similitud con los hallazgos de (Gutiérrez Ángel, 2020), quién, en una muestra de estudiantes españoles de Educación social con una media de 25,79 años, encontró que los jóvenes de 18 a 20 años mostraban mayor IE. El autor explica que podría deberse a que presentan menores cargas de responsabilidad y mayor flexibilidad psicológica, características propias de su etapa evolutiva.

No obstante, Abouhasera et al. (2023), en una investigación realizada con población angloparlante y hablantes árabes, que incluyó a universitarios y trabajadores, mostraron que el rango de edad de 18 a 34 presenta niveles bajos de IE, mientras que el grupo de 35 a 55 años alcanza puntajes más altos. Los autores atribuyen este hallazgo a que la IE tiende a desarrollarse y consolidarse conforme la persona madura y adquiere mayor experiencia.

El estudio de Zulmira Cunha & Reis (2023), muestra que los participantes de mayor edad presentan niveles superiores de IE, mientras que los rangos etarios menores denotan puntuaciones más bajas. Aunque los p valores reportados en dicho estudio evidencian una significancia débil, se observa una tendencia consistente, es decir, los estudiantes de mayor edad presentan mejor regulación emocional y una mayor comprensión de la valía personal. Los autores concluyen que este desarrollo se explica por la experiencia acumulada a lo largo de la vida, lo cual coincide con lo dicho por Abouhasera.

3.4.3 Inteligencia Emocional y Etnia

Tabla 12: H de Kruskal-Wallis

<i>Estadísticos de prueba^{a,b}</i>	
	Inteligencia emocional
H de Kruskal-Wallis	7,234
gl	4
Sig. asintótica	,124

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: AUTODEFINICION ETNICA

Tabla 13: Rangos y medias de inteligencia emocional y Etnia

<i>Rangos</i>				
	Etnia	N	Rango promedio	Media
Variabes	Blanco	2	155,50	94,00
	Mestizo	169	97,38	82,67
	Afrodescendiente	16	127,69	90,31
	Indígena	9	82,83	78,00

otra	2	72,25	79,50
Total	198		83,16

Se observa que no existe una relación estadística significativa entre los niveles de IE y la autodefinición étnica a pesar de que las medias obtenidas resultaron elevadas, al compararlas entre ellas véase tabla 13. La prueba H de Kruskal-Wallis arrojó un p valor de ,124 (p valor > a 0,05), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula; es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la IE y la autodefinición étnica en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

Los resultados de esta investigación guardan relación con los hallados por Sa et al. (2014), quienes, en un estudio realizado en la Universidad del Caribe con estudiantes de la Escuela de Medicina en Trinidad y Tobago, no encontraron asociaciones estadísticas significativas entre las etnias analizadas (Indotrinitenses-Afrotrinitenses) y la IE. De la misma manera Alvarado D'aubeterre (2019), en un estudio con población universitaria criolla y mestiza de Ecuador y Venezuela, tampoco halló relaciones entre IE y la etnia. No obstante, este autor sugiere que para comprender mejor la influencia de la IE en la etnicidad es necesario incluir variables complementarias, como la vergüenza étnica o la valoración estética, que podrían tener un impacto más significativo en la correlación de ambas variables.

En contraposición a los hallazgos previamente descritos, la investigación de Van Rooy et al. (2005), realizada con una población compuesta por caucásicos, afrodescendientes, hispanos y otros grupos. mostró que sí existe una relación significativa entre la IE y la etnia. En este estudio, la población caucásica obtuvo puntajes más altos en IE, lo que se considera atribuible a factores socioculturales, migratorios y educativos, que podrían constituirse como factores potenciadores en el desarrollo de la IE.

En este sentido, la etnia por sí sola no determina variaciones en la IE; más bien, se requiere incluir variables que permitan una visión más holística de las razones por las cuales un grupo puede presentar niveles superiores o inferiores de IE.

3.5 Diferencias entre la conducta alimenticia y variables sociodemográficas

3.5.1 Conducta alimenticia y sexo

Tabla 14: U de Mann-Whitney

<i>Estadísticos de prueba^a</i>	
	Valores
U de Mann-Whitney	3047,000
W de Wilcoxon	3867,000
Z	-,349
Sig. asintótica(bilateral)	,727
a. Variable de agrupación: SEXO	

Tabla 15: Rangos y medias de inteligencia emocional y Etnia

<i>Rangos</i>					
Variables	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Medias
	Hombre	158	100,22	15834,00	13,53
	Mujer	40	96,68	3867,00	12,42
	Total	198			13,31

El presente estudio analizó la relación entre la CA y el sexo. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney reportaron un p valor de ,727 ($p > 0,05$), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula; es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las CA y el sexo en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte. Este resultado se corrobora con las medias obtenidas (véase tabla 15), lo cual confirma que no existen correlaciones significativas entre sexo CA.

Los resultados expuestos difieren de los hallados por Álvarez Rayón et al. (2003), en una investigación realizada con población universitaria en México. Tras la aplicación del cuestionario EAT-26, se observó que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres, lo que evidencia una mayor presencia de problemas alimentarios en población femenina. Los autores concluyen que este fenómeno puede explicarse por la exposición histórica de las mujeres a los estándares reguladores vinculados al peso y la imagen corporal, lo cual se reflejó en la prevalencia de niveles superiores de riesgo de anorexia en comparación con los hombres.

De manera consistente con los resultados anteriores, Salgado Espinosa & Álvarez Bermúdez (2018), en su estudio realizado con universitarios en Tamaulipas, México, obtuvieron resultados similares a los de Álvarez et al. (2003), al evidenciar que las mujeres presentan niveles más altos de problemas relacionados a la alimentación y la imagen corporal en comparación con los hombres. Además, los autores reportan que, para enfrentar los estándares vinculados las mujeres recurren a métodos como uso de pastillas y dietas restrictivas.

La mayoría de la literatura revisada sugiere que las mujeres tienden a presentar conductas alimentarias de riesgo más pronunciadas que en los hombres, y diversos autores explican las razones de este desbalance conductual. Tal es el caso de Salgado Espinosa & Álvarez Bermúdez (2018), quienes lo reportan en su investigación. En contraposición, Constaín et al. (2017), realizaron un estudio con población exclusivamente masculina, en el cual la mayoría de los participantes presentaba problemas en su conducta alimentaria. Los autores precisan que la mayoría de las escalas para evaluar la conducta alimenticia problemática han sido validadas únicamente en población femenina.

De manera complementaria, Lehe et al. (2024), explican que las posibles causas de la presencia problemas alimentarios en hombres se relaciona con la baja disposición a buscar ayuda ante la aparición de síntomas, así como la percepción de que las conductas alimentarias problemática son enfermedades exclusivamente de mujeres. Este estigma aumenta la resistencia a solicitar apoyo y limita el acceso a redes de contención adecuadas.

3.5.2 Conducta alimenticia y edad

Tabla 16: H de Kruskal-Wallis

<i>Estadísticos de prueba^{a,b}</i>	
H de Kruskal-Wallis	Valores 2,119
gl	2
Sig. asintótica	,347

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Rangos de edad

Tabla 17: Rangos y medias de conducta alimenticia y edad

Variables	Rangos			
	Rangos de edad	N	Rango promedio	Medias
	18-20 años	63	91,45	11,89
	21-23 años	93	101,47	13,28
	24-34 años	42	107,21	15,50
	Total	198		13,31

Mediante la prueba H de Kruskal-Wallis se obtuvo un p valor de 0,347 ($p > a 0,05$) lo que indica que no existe no existe relaciones estadísticas significantes entre la CA y la etnia véase tabla (17).

Dado estos resultados se acepta la hipótesis nula: es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las CA y la edad en estudiantes de la carrera de

Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

Los resultados expuestos pueden compararse con los hallazgos de Galdino et al. (2018), quienes, en un estudio con universitarios de carreras relacionadas a la salud en Brasil, con participantes de 18 años en adelante, encontraron una relación positiva entre la edad y el riesgo de presentar problemas de la CA, evidenciando que a mayor edad aumenta dicho riesgo. Un aspecto desatacado de la investigación es que los estudiantes de Nutrición obtuvieron puntuaciones más altas en desórdenes alimenticios.

En contraste con los resultados expuestos en la presente investigación y con lo reportado por Galdino et al. (2018) y Fandiño et al. (2007), encontraron que los participantes más jóvenes obtuvieron puntuaciones más altas en problemas de CA, destacando que principal preocupación estaba relacionada con la pérdida de peso. Los autores señalan que este fenómeno puede explicarse por la presión sociocultural ejercida sobre los adolescentes entorno a los estándares de belleza y la idealización de cuerpos canónicos. De manera similar Riveros et al. (2024), enfatizan que dichas presiones estéticas incrementan la vulnerabilidad a desarrollar conductas alimenticias problemáticas en este grupo etario.

Asimismo, Sáenz et al. (2011), en una investigación realizada en universitarios colombianos de entre 18 y 44 años, reportaron que participantes menores de 25 obtuvieron puntajes más elevados en desórdenes alimenticios. Los autores sugieren que esto puede explicarse por la transición de la adolescencia a la adultez temprana, etapa del desarrollo en la que los individuos son más vulnerables debido a la búsqueda de su identidad y a la influencia de sus pares (Škëmienė et al., 2007).

3.5.3 Conducta alimenticia y etnia

Tabla 18: H de Kruskal-Wallis en Autodefinition Étnica

Estadísticos de prueba^{a,b}	
	Valores
H de Kruskal-Wallis	4,198
gl	4
Sig. asintótica	,380

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Autodefinición Étnia

Tabla 19: Rangos y medias de conducta alimenticia y etnia

Rangos				
	Autodefinición Étnica	N	Rango promedio	Medias
Valores	Blanco	2	138,00	17,00
	Mestizo	169	102,01	13,86
	Afrodescendiente	16	78,75	9,56
	Indígena	9	86,44	9,67
	otra	2	74,00	9,00
	Total	198		13,31

Mediante la prueba H de Kruskal-Wallis se obtuvo un p valor de 0,380 ($p > a 0,05$) lo que indica que no existe relaciones estadísticamente significantes entre la CA y la etnia (véase tabla 19)

Dados estos resultados se acepta la hipótesis nula; es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las CA y la autodefinición étnica en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte.

Si bien las medias no lograron demostrar relaciones directas en cuanto a las CA se puede rescatar que quienes se autodefinen como blancos ($M=17$) y mestizos ($M=13,86$) obtuvieron puntuaciones más altas, mientras que afrodescendiente ($M=9,56$), indígenas

(M=9,67) y otros (M=9,00) reportaron medias más bajas. Aun así, se puede identificar diferencias en cuanto a cómo los grupos étnicos se relacionan con la alimentación.

Los resultados expuestos contrastan los hallazgos reportados por Obleada & Bennett (2021), quienes en un estudio con mujeres universitarias pertenecientes a diversas etnias (caucásicas, filipinas, japonesas, hispanas, coreanas y otras), identificaron una relación directa entre la identidad étnica y las CA. Los resultados fueron más marcados en etnias asiática y caucásica, quienes reportaron índices más altos en cuanto a la CA problemática.

Por otro lado, Hoerr et al. (2002), en un estudio con población universitaria identificada con diversas etnias (caucásicos, afroamericanos, asiático-americanos, hispanos y otros), encontraron que la etnia se relaciona positivamente con las CA. Los participantes que se autoidentificaron como afroamericanos y mujeres caucásicas presentaron índices más altos en insatisfacción corporal y desordenes en la conducta alimenticia.

Estos resultados se explican dada la influencia de patrones internalizados desde el contexto familiar, así como las experiencias externas que inciden en las percepciones individuales, favoreciendo posibles distorsiones en torno a la imagen corporal y los hábitos alimenticios (Kashubeck et al., 1997).

De la misma forma, Chin et al. (2020), en una investigación con universitarios autoidentificados como malayos, chinos e indios, reportaron que todos los grupos étnicos que participaron presentaron índices elevados de preocupación por la apariencia corporal. Los autores destacan que los niños y adolescentes malayos tienden a desarrollar TCA. Complementariamente Gan et al. (2018), indican que, en poblaciones universitarias, presentar preocupaciones más marcadas en relación al aspecto físico.

Los resultados de las investigaciones revisadas sugieren que existe relaciones directas entre la etnia y las conductas alimentarias problemáticas. Sin embargo, la revisión bibliográfica

evidencio la ausencia de estudios que aborden estas variables en contextos latinoamericanos y del Caribe.

3.6 Correlación entre variables de estudio

Tabla 20: Correlación entre Conducta alimenticia e Inteligencia emocional

Correlaciones			
		Conducta Alimenticia	Inteligencia emocional
Conducta Alimenticia	Correlación de Pearson	1	-,137
	Sig. (bilateral)		,054
	N	198	198
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	-,137	1
	Sig. (bilateral)	,054	
	N	198	198

Mediante el análisis de correlación de Pearson entre la inteligencia emocional y las conductas alimenticias se obtuvo un coeficiente $r = -0,137$ y un valor de significancia bilateral de $p = ,054$ ($p > a 0,05$), en una muestra de 198 participantes.

Dado que el p-valor es superior al nivel de significancia de 0,05, no se rechaza la hipótesis nula, por lo que no existe evidencia estadísticamente significativa de correlación entre la inteligencia emocional y las conductas alimenticias en estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte. En consecuencia, no se analiza la dirección ni la fuerza de la correlación.

Dichos resultados son consistentes con lo reportado por López Alvarado & Mamani Urrutia (2022), quienes tampoco encontraron correlaciones significativas entre IE y CA en población universitaria peruana durante el aislamiento social por la pandemia del COVID-19.

Por el contrario, difieren con los hallazgos de Urbón (2021), quien identificó una relación positiva entre componentes de la IE, como la percepción de emociones propias y la adopción de prácticas alimenticias saludables en población universitaria española. Con resultados semejantes, Romero Romero et al. (2023), en un estudio con estudiantes universitarios panameños, reportaron relaciones positivas entre las dimensiones de claridad y reparación de la IE y mejores prácticas alimenticias.

En conjunto, los resultados de la presente investigación sugieren que la relación entre IE y CA podría estar mediada por variables contextuales o individuales, como el entorno deportivo, la presión académica, entre otros. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tamaño muestral y consideren las subdimensiones específicas de la inteligencia emocional, a fin de explorar asociaciones más precisas y comprender de forma integral como los aspectos emocionales pueden influir en los hábitos alimenticios.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en relación con los niveles de conducta alimenticia muestran que la mayoría de la población (70,2%) no presenta indicadores de riesgo en cuanto a sus prácticas alimentarias. Sin embargo, el 24,2% se ubican en niveles medios y únicamente el 5,5% se encuentra en riesgo o ya presenta conductas alimenticias problemáticas. Esto sugiere que la mayoría de la muestra perteneciente a la carrera de entrenamiento deportivo no presentan ningún desorden alimenticio, pero sí existe una pequeña porción de la muestra que necesita atención y posibles intervenciones preventivas.

En cuanto a los niveles de inteligencia emocional, los datos revelan que más de la mitad de los participantes se sitúan en niveles altos o muy altos, esto refleja una buena capacidad en la gestión emocional. No obstante, el 13,1% se encuentra en niveles bajos o muy bajos, lo cual podría influir en la forma en la que enfrentan situaciones personales o sociales. Esta

distribución sugiere que, aunque en general hay un desarrollo emocional favorable, aún existen casos que podrían beneficiarse de estrategias educativas o intervenciones orientadas a fortalecer sus competencias emocionales.

Al analizar la relación entre las conductas alimenticias y las variables sociológicas como el sexo, la edad y la autodefinición étnica los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas. Esto indica que, dentro de la muestra evaluada, las conductas alimenticias no varían de manera relevante en función de estos factores, es posible que en otros contextos o en presencia de otras variables tengan incidencias más favorables estadísticamente hablando.

Respecto a la inteligencia emocional y su relación con las variables sociodemográficas analizadas como sexo edad y autodefinición étnica, los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas, lo cual sugiere que dentro del grupo evaluado la inteligencia emocional se mantiene relativamente estable entre los distintos perfiles sociodemográficos.

En cuanto a la relación entre inteligencia emocional y conducta alimenticia, se identificó una relación negativa débil (p valor ,054), lo que sugiere que no alcanza una significancia estadística favorable, lo cual indica que en esta muestra no existe una relación directa entre estas dos variables. No obstante, los demás valores indican vínculos sutiles que podrían explorarse con mayor profundidad en futuras investigaciones.

Recomendaciones

Este tipo de investigación puede ampliarse incorporando variables más específicas dentro del ámbito deportivo, como el nivel de competitividad, la presión en el rendimiento y los hábitos de entrenamiento. También sería útil comparar diferentes disciplinas deportivas o niveles de exigencia para observar si influyen en la relación entre la inteligencia emocional y las conductas alimenticias

Para mejorar la inteligencia emocional en estudiantes de entrenamiento deportivo, se recomienda implementar dinámicas de trabajo en equipo donde se fortalezcan la comunicación y el manejo de frustraciones. También es útil incluir espacios breves de retroalimentación emocional después de entrenamientos exigentes o de competencias, donde se hable de forma práctica sobre cómo manejar la presión el cansancio o los resultados inesperados.

Una forma efectiva de reducir el riesgo de conductas alimenticias inadecuadas es brindar orientación sencilla pero clara sobre cómo alimentarse según los objetivos físicos de cada uno, sin caer en extremos ni modas peligrosas. Además, fomentar una cultura deportiva basada en el rendimiento saludable y no solo en la apariencia física ya que ayuda a proteger la salud mental y física de los estudiantes.

La Universidad Técnica del Norte puede implementar políticas que promuevan el bienestar emocional y físico del estudiante, como la inclusión de programas permanentes de orientación psicológica y asesoría nutricional, accesibles y adaptados a carreras de alta exigencia física. También se recomienda establecer campañas internas que normalicen hablar sobre la salud mental promoviendo una cultura de autocuidado sin estigmas dentro de la vida universitaria.

Desde la carrera de psicología se podría diseñar proyectos de intervención breve y práctica orientados a estudiantes de alto rendimiento físico, enfocándose en manejo emocional, control de impulsos y toma de decisiones saludables. Además, fomentar prácticas profesionales en escenarios deportivos permitiría a los futuros psicólogos aplicar sus conocimientos en contextos reales, generando un impacto positivo tanto para ellos como para el estudiante atendido.

Bibliografía

- Abouhasera , S., Abu-Madi , M., Al-Hamdani , M., & M. Abdallah , A. (2023). Exploring Emotional Intelligence and Sociodemographics in Higher Education; the Imperative for Skills and Curriculum Development. *Behavioral Sciences*, 13(11), 9-11. doi:10.3390/bs13110911
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. San Francisco: New York, Greenberg. Retrieved from <https://archive.org/details/understandinghum00adlerich/page/n1/mode/2up?view=theater>
- Alvarado D'aubeterre, L. A. (2019). Valoración estética y vergüenza étnica: estudio psicosocial comparativo entre estudiantes universitarios (Ecuador-Venezuela). *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 28(3), 173-203. doi:315-0006
- Álvarez Rayón, G., Franco Paredes, K., Vázquez Arévalo, R., Escarria Rodríguez, A. R., Haro Harb, M., & Mancilla, M. J. (2003). Sintomatología de trastorno alimentario: comparación entre hombres y mujeres estudiantes. *Psicología y Salud*, 13(2), 245-255. doi:10.25009/pys.v13i2.918
- American Psychological Association. (2018, Abril 19). *dictionary.apa.org*. Retrieved from psychology: 2018
- Badia i Realp, G. (2015). *Valoración de la inteligencia emocional en pacientes*. Retrieved from Repositori Obert UdL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=95377>
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582. doi:10.1037/h0045925
- Bessel van der Kolk, M. (2015). The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. *The Permanente Journal*, 19(3), 118-119. doi:10.7812/TPP/14-211
- Bouras Villianatos, P., & Zipser, B. (2019). *Brill's Companion to the Reception of Galen*. Leiden: Brill.
- Buritacá, J. L. (2021). FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA E IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN. *EDUCA*, 2. Retrieved Diciembre 14, 2024, from <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/EDUCA/article/view/9555/6032>

- Chin, Y. S., Appukutty, M., Kagawa, M., Gan, Y. W., Wong, J. E., Poh, B. K., . . . Mohd Taib, M. N. (2020). Comparison of Factors Associated with Disordered Eating between Male and Female Malaysian University Students. *Nutrients*, *12*(2), 318. doi:10.3390/nu12020318
- Constain, G. A., Rodríguez Gázquez, M. d., Ramírez Jiménez, G. A., Gómez Vásquez, G. M., Mejía Cardona, L., & Cardona Vélez, J. (2017). Validez y utilidad diagnóstica de la escala Eating. *Aten primaria*, *49*(4), 206-213. doi:10.1016/j.aprim.2016.02.016
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*(332), 97-116.
- Fairburn, C., Cooper, Z., Doll, H., & Welch, S. (1999). Risk factors for anorexia nervosa: three integrated case-control comparisons. *Archives of general psychiatry*, *56*(5), 468-476. doi:10.1001/archpsyc.56.5.468
- Fandiño, A., Giraldo, S. C., Martínez, C., Aux, P. C., & Espinosa, R. (2007). Factores asociados con los trastornos de la conducta alimentaria en. *Colombia Médica*, *38*(4), 344-351. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28338402>
- Gaete P, M. V., López C, C., & Matamala B, M. (2012). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes y jóvenes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *23*(5), 566-578. doi:10.1016/S0716-8640(12)70351-6
- Galdino Costa, D., Tavares Carleto, C., Souza Santos, V., Haas, V. H., Dias de Abreu Gonçalves, R. M., & Kauchakje Pedrosa, L. A. (2018). Quality of life and eating attitudes of health care students. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *71*(4), 1642-1649. doi:10.1590/0034-7167-2017-0224
- Gan, Y. W., Mohamad, N., & Law, L. S. (2018). Factors Associated with Binge Eating Behavior among. *Nutrients*, *10*(1), 66. doi:10.3390/nu10010066
- Gandarillas Grande, A., Zorrilla Torras, B., & Sepúlveda García, A. (2003). *Trastornos del comportamiento alimentario: Prevalencia de casos clínicos en mujeres adolescentes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Salud Pública, Consejería de Sanidad. Retrieved from https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/sanidad/epid/prevalencia_tca_en_mujeres_adolescentes.pdf
- Garner, D. M., & Garfinkel, P. E. (1999). The Eating Attitudes Test: an index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological medicine*, *9*(2), 273-279. doi:10.1017/s0033291700030762

- Garner, D. M., Olmsted, M. P., & Garfinkel, P. E. (1982). The Eating Attitudes Test: psychometric features and clinical correlates. *Psychological Medicine.*, 12(4), 871-878. doi:10.1017/S0033291700049163
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23* (Vol. XIV). New York: Routledge. doi: 978-1-138-68134-7
- Giusti , E. M., Manna, C., Scolari, A., Mestre, J., Prevendar, T., Castelnuovo, G., & Pietrabissa, G. (2021). The relationship between emotional intelligence, obesity and eating disorder in children and adolescents: a systematic mapping review. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 2054. doi:10.3390/ijerph18042054
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores Buenos Aires. Retrieved from https://consejopsuntref.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/goffman_erving_la_presentacion_de_la_per.pdf
- Goleman , D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairós.
- Gonzales Portillo, J., Velandia, D. I., Arbeláez Valencia, D. I., Parra Giraldo, M., Correa Lagos, C. E., Sánchez Parra, Y. A., & Díaz Colorado, F. (2020). *Epistemología de la psicología : reflexiones desde tres enfoques contemporáneos*. Bogotá : Fundación Universitaria del Área Andina . Retrieved from <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3648>
- Grilo, C. M., & Mitchell, J. E. (2011). *The Treatment of Eating Disorders: A Clinical Handbook*. Nueva York: The Guilford Press.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, II, pp. 271-299. Retrieved from [https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross\(1998\).pdf](https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross(1998).pdf)
- Gutiérrez Ángel, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33. doi:10.15517/ap.v34i128.34469
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill. doi:978-1-4562-6096-5
- Hernández Vargas, C. I., & Dickinson Bannack, M. E. (2014). Importancia de la inteligencia emocional en Medicina. *Investigación en educación médica*, 3(11), 155-160. doi:2007-5057

- Hoerr, S. L., Bokram, R., Lugo, B., & Bivins, T. (2002). Risk for Disordered Eating Relates to both Gender and Ethnicity for College Students. *Journal of the American College of Nutrition*, 21(4), 307-314. doi:10.1080/07315724.2002.10719228
- Ivor Levin, R., & S. Rubin, D. (2004). *Estadística para administración y economía*. México: Pearson Educación. doi:970-26-0497-4
- Kashubeck, S., Marchand Martella, N., Neal, C., & Larsen, C. (1997). Sorority Membership, Campus Pressures, And Bulimic Symptomatology In College Women: A Preliminary Investigation. *Journal Of College Student Development*, 38(1), 40-48. Retrieved from https://dc.ewu.edu/educ_fac/1
- Kluck, A. S. (2008). Family factors in the development of disordered eating: Integrating dynamic and behavioral explanations. *Eating Behaviors*, 9(4), 471-483. doi:10.1016/j.eatbeh.2008.07.006
- Lehe, M. S., Halbeisen, G., Steins Loeber, S., & Paslakis, G. (2024). Invisible walls? Stigma-related perceptions are associated with reduced help-seeking intentions for disordered eating in men. *Journal of Eating Disorders*, 12(200). doi:10.1186/s40337-024-01152-3
- León, A. (2007). Qué es la educación. 11(39), pp. 595-604. Retrieved Diciembre 14, 2024, from http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es.
- López Alvarado, S., & Mamani Urrutia, V. (2022). Inteligencia emocional y hábitos alimentarios saludables. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 28(4). doi:10.21142/tl.2021.2186
- Martínez, Y., Núñez, J., Vargas, I., & Sarco, A. (2023). Autoestima y trastornos alimenticios en adolescentes. *Revista Semilla Científica*, 1(4), 48-57. doi:10.37594/sc.v1i4.1256
- Mayer, J. (2004). *What is Emotional Intelligence?*. Retrieved from https://scholars.unh.edu/https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab
- Moreyra Ruiz, M., & Lincol Orlando, O. (2023). Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS-S): propiedades psicométricas y datos normativos en población adulta peruana. *Revista de Investigación en Psicología*, 26(2), 102-125. doi:10.15381/rinvp.v26i2.24376.
- Murillo, J. (2011). *MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE ENFOQUE EXPERIMENTAL*. Retrieved from <https://www.academia.edu/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55568285/Experimental-libre.pdf?1516242137=&response-content->

disposition=inline%3B+filename%3DMETODOS_DE_INVESTIGACION_DE_ENF
OQUE_EXPE.pdf&Expires=1744423612&Signature=EyIP~4eflyAAe9iFYULzzB6C
Dibi9QMCjW3bLIxh0e5D~d4-y

- Natalio Extremera, P., Rey, L., & Sánchez Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, *31*(1), 94-100.
- Nelsen, J. (2015). *Disciplina positiva: O guia clássico para pais e professores que desejam ajudar as crianças a desenvolver autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades para resolver problemas*. (3 ed.). Manole. Retrieved from https://books.google.com.ec/books?id=Uh_PCwAAQBAJ&pg=PT3&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Nieto Chávez, M. E., & Guevara Villacís, M. V. (2024). Impacto de la actividad física excesiva en el desarrollo de trastornos de conducta alimentaria. *Journal of Economic and Social Science Research*, *4*(4), 237-257. doi:10.55813/gaea/jessr/v4/n4/144
- Obleada , K. T., & Bennett , B. L. (2021). Moderation Effects of Ethnic-Racial Identity on Disordered Eating and Ethnicity Among Asian and Caucasian Americans. *Front Psychol*, *12*. doi:10.3389/fpsyg.2021.594391121
- Osorio, J. E., Weisstaub, G. N., & Castillo, C. D. (2002). DESARROLLO DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA EN LA INFANCIA. *Revista chilena de nutrición*, *29*(3), 280-285. doi:10.4067/S0717-75182002000300002
- Paéz , C., Luz, M., Castaño, C., & Jaime, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, *32*(2), 268-285. doi:10.14482/psdc.32.2.5798
- Palpán , J., Jiménez, C., Garay, J., & Jiménez , V. (2007). Factores psicosociales asociados a los trastornos de alimentación en adolescentes de Lima Metropolitana. *Psychology International*, *18*(4), 1–25. Retrieved from <https://es.slideshare.net/psicologiaunsa/factores-psicosociales-asociados-a-los-trastornos>
- Peláez Fernández, M. A., Mesa, J. R., & Extremera, N. (2021). From Deficits in Emotional Intelligence to Eating Disorder Symptoms: A Sequential Path Analysis Approach Through Self-Esteem and Anxiety. *Frontiers in Psychology*, *12*, 713070. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713070>
- Perls, F., Hefferline, R. F., & Goodman , P. (1994). *Gestalt therapy : excitement and growth in the human personality*. The Gestalt Journal Press, Inc. Retrieved from

- <https://archive.org/details/gestalt-therapy-excitement-and-growth-in-the-human-personality-by-perls-frederic/page/n1/mode/2up>
- Perpiñán Guerras, S. (2013). La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 141-142. doi:1989-7448
- Petrides, K., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320. doi:[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Posso Yépez, M. Á. (2013). *Proyectos, tesis y marco lógico: Planes e informes de investigación*. Quito: Noción. doi:978-9942-03-930-9
- Ramírez Molina, R. I., Padrón Molina, M. G., Vergara Ramos, L. A., & Santamaria Ruiz, M. J. (2023). La Psicología: un acercamiento desde la teoría. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 5(8), 81-94. doi:10.38186/difcie.58.05
- Riveros Arenas, G., Garrido Pinedo, M., & Reyes Bossio, M. (2024). Factores de riesgo asociados a Trastornos de la Conducta Alimentaria en adolescentes de Lima Metropolitana. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 15(1), 14-23. doi:10.22201/fesi.20071523e.2025.1.781
- Rocha, C. (2022). *La dimensión emocional de una mujer que atravesó por un trastorno de la conducta*. Retrieved from Repositorio Institucional Universidad Eafit: <https://repository.eafit.edu.co/items/b563b3b1-918e-4e18-8282-5fa8d8ecddd1>
- Rodríguez, J. M., & Mina, F. J. (2008). Prevalencia de factores de riesgo asociados a trastornos del comportamiento alimentario en adolescentes de una institución educativa en Cali, Colombia 2005. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 59(3), 180-189. doi:10.18597/rcog.402
- Romera Mesa, J. (2023, Enero 30). *riuma.uma.es*. Retrieved from Análisis del papel de la inteligencia emocional en los trastornos de conducta alimentaria. Aspectos mediacionales y moderacionales: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/26158/TD_ROMERO_MESA_Juana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero Romero, E., Ortega Gómez, E., Mejía, A., & Salado Castillo, R. (2023). Relación estrés académico, inteligencia emocional y conducta alimentaria en estudiantes universitarios. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 2, 4-16. doi:10.37387/ipc.v11i2.347

- Sa, B., Baboolal, N., Williams, S., & Ramsewak, S. (2014). Exploring Emotional Intelligence in a Caribbean Medical School. *West Indian Medical Journal*, 63(2), 159–66. doi:10.7727/wimj.2013.124
- Sáenz Duran, S., Gonzalez, F., & Díaz Cárdenas, S. (2011). Hábitos y Trastornos Alimenticios asociados a factores Socio-demográficos, Físicos y Conductuales en Universitarios de Cartagena, Colombia. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 4(3), 193-204. doi:10.4321/S1699-695X2011000300003
- Sailema Lalelo, A. J. (2020, 10 01). *La Inteligencia Emocional y los Trastornos Alimenticios*. Retrieved from <https://repositorio.uta.edu.ec>: <https://repositorio.uta.edu.ec/items/e6586ab3-0019-4d1a-ba51-33f3f029ffb2>
- Salgado Espinosa, M. L., & Álvarez Bermúdez, J. (2018). COMPORTAMIENTOS DE RIESGO ALIMENTARIO EN UNIVERSITARIOS DEL NOROESTE DE MEXICO: ESTUDIO COMPARATIVO DE GENERO. *XXXVI Congreso Interamericano de Psicología. Inclusión y equidad para el bienestar en las Américas.*, 720-725. Retrieved from <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SIP-congreso-interamericano-de-psicologia-merida-2017-pp780.pdf>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Escobedo, P. A. (2008). *Psicología clínica*. Sede Académica La Paz: El manual moderno. Retrieved from <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1335>
- Santa Cruz, F. F., & DAngelo, G. (2020). Disciplina positiva para el desarrollo de habilidades emocionales. *Investig. psychol. (La Paz, En línea)*(24), pp. 53-74. Retrieved Diciembre 14, 2024, from <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1506531>
- Santacoloma Suárez, A. M., & Quiroga Baquero, L. A. (2009). Perspectivas de estudio de la conducta alimentaria. *REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA: CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 2(2), 7-15. doi:10.33881/2027-1786.rip.2201
- Shapiro, L. (1997). *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*. Vergara Editor, S.A.
- Silventoinen, K., Rokholm, B., Kaprio, J., & Sørensen, T. (2010). The genetic and environmental influences on. *International Journal of Obesity*, 34(1), 29-40. doi:10.1038/ijo.2009.177
- Silventoineno, K., Rokholm, B., Kaprio, J., & Sorensen , T. (2009). The genetic and environmental influences on childhood obesity: a systematic review of twin and

- adoption studies. *International Journal of Obesity*, 34(1), 29-40.
doi:10.1038/ijo.2009.177
- Škėmienė, L., Ustinavičienė, R., Piešinė, L., & Radišauskas, R. (2007). Peculiarities of medical students' nutrition. *Medicina (Kaunas)*, 43(2), 145-152. doi:17329950
- Stoewen, D. L. (2024). The vital connection between emotional intelligence and well-being — Part 1: Understanding emotional intelligence and why it matters. *The Canadian Veterinary Journal*, 65(2), 182-184. doi:PMC10783582
- Torres-Cruz, E., & Torres-Cruz, F. (2021). Trastornos de conducta alimentaria en estudiantes de educación secundaria. *Revista Innova Educación*, 3(2), 349-359.
doi:10.35622/j.rie.2021.02.004
- Urbón Ladrero, E. (2021). Inteligencia emocional y comportamientos alimentarios en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 71-80.
doi:10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2210
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700. doi:10.1016/j.paid.2004.05.023.
- Wong, k. S., & Law, K. L. (2002). *Wong and Law Emotional Intelligence Scale*.
doi:10.1037/t07398-000
- Zulmira Cunha, M., & Reis, D. (2023). Emotional Intelligence in University. *Research Highlights in Language, Literature and Education*, 7(4), 132-147.
doi:10.9734/bpi/rhll/v7/18400D