



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

(FECYT)

CARRERA DE PSICOLOGÍA

TRABAJO DE INTREGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS ALIMENTARIAS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE”

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

Línea de Investigación: Desarrollo Social y Comportamiento humano

AUTOR:

BRYAN ALEXANDER YASELGA VARGAS

DIRECTOR:

JUAN FERNANDO JARAMILLO MANTILLA

Ibarra – Ecuador 2026



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN

A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

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

DATOS DE CONTACTO	
CÉDULA DE IDENTIDAD:	100418014-5
APELLIDOS Y NOMBRES:	Yaselga Vargas Bryan Alexander
DIRECCIÓN:	Ibarra
EMAIL:	bayaselgav@utn.edu.ec
TELÉFONO FIJO:	
TELÉFONO MÓVIL:	0968842209

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS ALIMENTARIAS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE”
AUTOR (ES):	Yaselga Vargas Bryan Alexander
FECHA: DD/MM/AAAA	27/02/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciado en Psicología General
ASESOR/DIRECTOR:	MSc. Anabela Galárraga MSc./ Juan Fernando Jaramillo

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, al día 27 del mes de febrero del 2026

EL AUTOR:

Firma:

Nombre: Bryan Alexander Yaselga Vargas

CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, a los 27 días del mes de febrero de 2026

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 Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

(f):

MSc. Juan Fernando Jaramillo Mantilla

C.C.: 1714818075

DEDICATORIA

Primero empezar por mi padre Gustavo Yaselga que con su manera de particular tiene un amor incondicional y el esfuerzo para apoyarme en cada idea que tuve a lo largo de este camino supo cómo ser una luz de motivación.

Irma Vargas mi madre quien cuidó de mí en este tiempo con amor, paciencia y mucha responsabilidad en cada detalle que necesite para mi formación académica.

A mi hermano mayor Kleber Yaselga por ser el apoyo incondicional que jamás dijo que NO, su amabilidad y su amor por ayudarme a superar fueron de gran ayuda cuando más lo necesitaba.

A mi hermano menor Joao Yaselga su trabajo también importante con el impulso de verme mejor y darme el cariño incondicional que él sabe darme todos los días.

- *Yaselga Vargas Bryan Alexander.*

AGRADECIMIENTO

Agradecer a Dios por este tiempo de salud permitiendo concluir mi etapa de formación profesional y ser mi fortaleza, guía y luz.

Parte importante de este camino y agradecer con el corazón a mis maestros MSc. Anabela Galárraga y MSc. Juan Fernando Jaramillo por su apoyo y sabiduría en momentos dentro y fuera de las aulas.

Alguien importante Paty quien supo ayudarme a mi crecimiento personal como emocional, con paciencia y cariño no dejo que caiga y continúe con esta oportunidad de crecimiento personal.

A mi super acompañante de vida Mayerly en este proceso nos conocimos y supimos más de una vez apoyarnos en los buenos momentos como también en los malos estoy muy agradecido por su tiempo y cariño incondicional.

A mis grandes amigos Sebastián, Anthony y Karen, que estuvieron en momentos inolvidables y también complicados, agradecido por animarme, escuchar cada detalle y creer en mí cuando yo dudaba de mí. Su compañía hizo este viaje el más lindo y emocionante haciendo de la Universidad un segundo hogar.

Con amor infinito.

- *Yaselga Vargas Bryan Alexander.*

RESUMEN

El presente estudio surge ante la necesidad de comprender la relación entre la inteligencia emocional y las conductas alimentarias en estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, considerando que esta población enfrenta exigencias académicas, físicas y socioculturales que influyen en su bienestar integral. El problema de investigación se relaciona con la limitada evidencia empírica que analiza de manera conjunta estas variables en el contexto universitario deportivo, pese a su relevancia en la formación de futuros docentes en actividad física. En este marco, el objetivo general consistió en determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas alimentarias en el estudiantado de dicha carrera.

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, descriptivo correlacional y de corte transversal, aplicado a una muestra de 211 estudiantes. Para la recolección de información se utilizaron dos instrumentos estandarizados: la Wong and Law Emotional Intelligence Scale, propuesta por Wong y Law, que evalúa la inteligencia emocional a través de la valoración de emociones propias, valoración de emociones de otros, uso de la emoción y regulación emocional; y el Eating Attitudes Test EAT-26, elaborado por Garner y Garfinkel, orientado a identificar conductas alimentarias de riesgo mediante control oral, preocupación por la comida y conductas bulímicas. El análisis incluyó estadísticos descriptivos y el coeficiente Rho de Spearman, además de comparaciones según sexo, edad y autodefinición étnica.

Los resultados evidenciaron que el 41,2 % del estudiantado se ubicó en niveles bajos y muy bajos de inteligencia emocional, mientras que solo el 19 % alcanzó un nivel moderado. En relación con las conductas alimentarias, el 67,8 % presentó riesgo medio y el 18,5 % riesgo alto, lo que indica una presencia relevante de prácticas alimentarias poco ajustadas dentro de la población analizada.

Palabras clave: Inteligencia emocional, conductas alimentarias, estudiantes universitarios, pedagogía deportiva, salud integral.

ABSTRACT

The present study arises from the need to understand the relationship between emotional intelligence and eating behaviors among students in the Physical Activity and Sport Pedagogy program, considering that this population faces academic, physical, and sociocultural demands that influence their overall well-being. The research problem is associated with the limited empirical evidence that jointly examines these variables within the university sport context, despite their relevance for the training of future physical education teachers. In this framework, the general objective was to determine the relationship between emotional intelligence and eating behaviors in students enrolled in this program.

The study adopted a quantitative approach with a non-experimental, descriptive-correlational, cross-sectional design, applied to a sample of 211 students. Data collection employed two standardized instruments: the Wong and Law Emotional Intelligence Scale, developed by Wong and Law, which assesses emotional intelligence through self-emotion appraisal, others' emotion appraisal, use of emotion, and emotion regulation; and the Eating Attitudes Test (EAT-26), developed by Garner and Garfinkel, aimed at identifying eating behaviors associated with risk through oral control, concern about food, and bulimic behaviors. The analysis included descriptive statistics and Spearman's Rho coefficient, along with comparisons according to sex, age, and ethnic self-identification.

The results showed that 41.2% of the students were classified at low and very low levels of emotional intelligence, while only 19% reached a moderate level. Regarding eating behaviors, 67.8% presented a moderate level of risk and 18.5% a high level, indicating a relevant presence of poorly adjusted eating practices within the analyzed population.

Keywords: Emotional intelligence, eating behaviors, university students, sports pedagogy, comprehensive health

ÍNDICE DE CONTENIDO

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN.....	ii
CONSTANCIAS.....	iii
CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR.....	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	ix
ÍNDICE DE TABLAS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
INTRODUCCIÓN.....	1
Causas.....	1
Efectos.....	2
Justificación.....	2
Objetivos.....	2
Objetivo general.....	2
Objetivos específicos.....	3
Problemas o dificultades.....	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	4
1.1. Psicología.....	5
1.1.1. Conceptos e importancia.....	5

1.1.2.	Psicología Clínica.....	7
1.2.	Habilidades emocionales	9
1.2.1.	Definición e importancia	9
1.2.2.	Teoría base.....	10
1.2.3.	Dimensiones.....	12
1.3.	Inteligencia emocional.....	14
1.3.1.	Definiciones e importancia.....	14
1.3.2.	Teoría base	15
1.3.3.	Dimensiones o factores	17
1.3.4.	La inteligencia emocional y rendimiento académico.....	19
1.4.	Conductas alimentarias.....	21
1.4.1.	Definiciones e importancia.....	21
1.4.2.	Teoría base	22
1.4.3.	Dimensiones o factores	24
1.4.4.	Las conductas alimentarias y el desarrollo físico y emocional	25
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS		29
2.1.	Tipo de investigación	29
2.2.	Instrumentos	30
2.3.	Preguntas he hipótesis de investigación.....	33
2.4.	Participantes	34
2.5.	Procedimiento.....	37
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		39
3.1.	Estadísticos descriptivos.....	39

3.2.	Conductas alimenticias	44
3.3.	Inteligencia emocional.....	47
3.4.	Diferencias entre la inteligencia emocional con variable sociodemográficas.....	50
3.4.1.	Inteligencia emocional y edad.....	52
3.4.2.	Inteligencia emocional y etnia.....	54
3.4.3.	Conducta alimenticia y sexo.....	56
3.4.4.	Conducta alimenticia y edad.....	57
3.4.5.	Conducta alimenticia y etnia	58
2.6.	Correlación entre inteligencia emocional y conductas alimentarias	60
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		62
4.1.	Conclusiones	62
4.2.	Recomendaciones.....	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		65
ANEXOS		75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de operacionalización de variables IE	30
Tabla 2 Matriz de operacionalización de variables CA	32
Tabla 3 Estudiantes por carrera.....	34
Tabla 4 Muestra	36
Tabla 5 Género de la muestra de investigación.....	39
Tabla 6 Étnia de los participantes	40
Tabla 7 Personas con quienes conviven los participantes.....	40
Tabla 8 Lugar de residencia	41
Tabla 9 Rangos de edad de los participantes.....	41
Tabla 10 Estadísticos descriptivos de Inteligencia Emocional.....	42
Tabla 11 Estadísticos descriptivos de Conductas Alimentarias	44
Tabla 12 Niveles de conducta alimenticia	47
Tabla 13 U de Mann Whitney Inteligencia Emocional.....	50
Tabla 14 Rangos y Medidas De la Inteligencia emocional y el Sexo	51
Tabla 15 U de Kruskal-Wallis.....	52
Tabla 16 Rangos y medias de inteligencia emocional y edad	53
Tabla 17 U de Kruskal-Wallis.....	54
Tabla 18 Rangos y medias de inteligencia emocional y edad	54
Tabla 19 U de Mann-Whitney.....	56
Tabla 20 Rangos y medias de conducta alimenticia y sexo.....	56
Tabla 21 U de Kruskal-Wallis.....	57

Tabla 22 Rangos y medias de conducta alimenticia y edad.....58

Tabla 23 U de Kruskal-Wallis59

Tabla 24 Rangos y medias de conducta alimenticia y etnia59

Tabla 25 Correlación Inteligencia emocional – Conductas alimentarias.....61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Niveles de inteligencia emocional.....	49
--	----

INTRODUCCIÓN

La carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte se desarrolla dentro de un proceso formativo que articula dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, las cuales inciden en el rendimiento académico, la práctica corporal y el cuidado de la salud integral del estudiantado universitario, en concordancia con el enfoque biopsicosocial aplicado al ámbito educativo y de salud (Oblitas, 2018). En este sentido, la inteligencia emocional se relaciona con la capacidad para reconocer y regular estados afectivos frente a las exigencias propias del entorno universitario, mientras que las conductas alimentarias responden a influencias fisiológicas, emocionales y socioculturales presentes en la vida cotidiana del estudiante (Goleman, 1998; Ley y Espinoza, 2021; López et al., 2018; Peña y Reidl, 2015), una realidad que, dicho sea de paso, se vive fuerte cuando la carga aprieta y toca organizarse bien para no descuidarse.

Causas

La formación universitaria en Pedagogía de la Actividad Física y Deporte se desarrolla en un entorno marcado por exigencias académicas, práctica corporal constante y presión asociada al rendimiento físico, condiciones que influyen en el estado emocional del estudiantado y en su percepción corporal. Este escenario puede propiciar dificultades en la regulación emocional cuando no se dispone de recursos adecuados para identificar y manejar respuestas afectivas, situación que incrementa la probabilidad de adoptar conductas alimentarias inadecuadas vinculadas a la imagen corporal y a la autoexigencia propia del ámbito deportivo (Macht, 2008; Palomino, 2020).

Efectos

Las limitaciones en el manejo emocional pueden expresarse mediante respuestas desajustadas frente a la carga académica y social, lo que repercute en la salud física y psicológica del estudiantado universitario. Estas condiciones favorecen la presencia de patrones alimentarios de riesgo que afectan el bienestar integral, el desempeño académico y la permanencia en la carrera, generando un impacto negativo en el proceso formativo del futuro profesional de la educación física (Campuzano et al., 2024).

Justificación

El análisis conjunto de la inteligencia emocional y las conductas alimentarias resulta pertinente debido a la limitada producción científica centrada en estudiantes de educación física, pese a tratarse de una población expuesta a presiones corporales y académicas propias del ámbito deportivo universitario. El desarrollo de esta investigación permite ampliar el conocimiento sobre factores psicológicos y conductuales que influyen en la salud universitaria, aportando información útil para la elaboración de acciones preventivas y de apoyo institucional acordes con la realidad del entorno formativo (Toasa, 2021; Betancourt, 2019; Haro y Mayorga, 2024).

Objetivos

Objetivo general

Examinar la relación entre variables emocionales y alimentarias en estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte

Objetivos específicos

Identificar los niveles de inteligencia emocional presentes en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Universidad Técnica del Norte.

Describir las conductas alimentarias manifestadas por el estudiantado de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.

Examinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas alimentarias según sexo, edad y autodefinición étnica en la población universitaria estudiada.

Problemas o dificultades

Una de las principales dificultades radica en la limitada disponibilidad de estudios previos enfocados en esta población específica, lo que restringe los referentes comparativos y exige un análisis cuidadoso de los resultados. A ello se suma la influencia de factores socioculturales y académicos propios del entorno universitario, que pueden incidir en las respuestas del estudiantado y representar un reto durante el proceso investigativo, como suele pasar cuando la carga académica aprieta y el tiempo no alcanza (Barraza et al., 2017).

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo expone el marco teórico que respalda la investigación centrada en la inteligencia emocional y las conductas alimentarias en estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte. La selección de estas variables responde a su pertinencia dentro del proceso formativo de profesionales cuyo ejercicio articula el componente corporal con el ámbito psicoeducativo. La inteligencia emocional se relaciona con el manejo de tensiones académicas y con la interacción pedagógica dentro del espacio formativo, mientras que las conductas alimentarias se asocian con el cuidado de la salud integral que el futuro docente proyecta en su práctica educativa (Pincay et al., 2018). Ambas dimensiones adquieren relevancia en el entorno universitario, donde convergen exigencias académicas, prácticas deportivas demandantes y modificaciones en los hábitos cotidianos, una situación que, como se dice acá, suele poner a prueba el equilibrio personal. La relación entre estos constructos permite una aproximación amplia al bienestar del estudiantado desde una visión biopsicosocial.

En este sentido, la relevancia de este marco teórico se sustenta en la posibilidad de analizar la forma en que las competencias emocionales inciden sobre las conductas alimentarias dentro de la población universitaria, con énfasis en una carrera con relación directa a la cultura corporal y al desempeño físico. El estudiantado de educación física enfrenta ideales estéticos propios del ámbito deportivo y, a su vez, asume un rol social como referente de prácticas vinculadas con el cuidado corporal frente a su entorno educativo. El análisis de esta relación aporta evidencia útil para la elaboración de propuestas educativas dirigidas al desarrollo profesional y al bienestar integral de quienes participan en el proceso formativo. De este modo, el marco teórico cumple la función de contextualizar el problema de investigación y sirve como

base para la proyección de acciones de promoción de la salud dentro de la formación docente en educación física, algo que, dicho en corto, hace falta cuando el ritmo académico aprieta.

1.1. Psicología

1.1.1. Conceptos e importancia

La Psicología, a lo largo de su desarrollo histórico, transitó desde planteamientos de origen filosófico hasta su consolidación como un campo científico con múltiples áreas de estudio. De acuerdo con la American Psychological Association (APA, 2018), esta disciplina abarca diversas líneas de investigación y aplicación que incluyen el análisis de bases biológicas, procesos cognitivos y dinámicas emocionales, así como su uso en escenarios clínicos, educativos y organizacionales. Esta amplitud refleja la complejidad de su objeto de estudio, el cual comprende fenómenos biológicos, cognoscitivos, afectivos y sociales que explican el comportamiento humano y animal dentro de distintos entornos, algo que, dicho de manera sencilla, muestra lo amplia que es esta rama del saber.

Por lo tanto, más allá de concebirse como un campo homogéneo, la vigencia de la Psicología se explica por su capacidad para aplicar conocimiento científico orientado a la comprensión y atención de disfunciones, al fortalecimiento del desempeño humano en distintos escenarios y al aporte en la creación de tecnologías y entornos ajustados a las necesidades de las personas. Esta orientación permite que la disciplina mantenga presencia en ámbitos diversos y responda a demandas sociales actuales, algo que, dicho en buen ecuatoriano, la vuelve bien aterrizada a la realidad diaria.

En este sentido, la Psicología, cuyo significado etimológico alude al estudio del alma según Rodríguez y Cotonierto (2020, p. 43), supera esta noción de origen filosófico y amplía su

campo de acción. Aunque sus antecedentes se sitúan en textos como los de Aristóteles, donde el alma se aborda desde una mirada vinculada con la naturaleza y la vida orgánica (Monardes, 2021), la disciplina avanza hacia una ciencia dedicada al análisis de la conducta humana y de los factores subjetivos que la condicionan, además de aportar elementos para la comprensión de la dimensión moral, algo que, dicho sin tanto rodeo, ayuda a entender mejor cómo actúa la gente en la vida diaria.

En este sentido, esta transformación se evidencia en su aplicación práctica dentro de distintos ámbitos profesionales, puesto que el campo de la psicología amplía su alcance hacia especialidades como la ambiental, forense y del diseño, lo cual demanda procesos formativos orientados al desarrollo de competencias que articulen saberes, destrezas y disposiciones actitudinales (Cuéllar et al., 2022). Esta diversidad de aplicaciones se vincula con su carácter científico, ya que la disciplina emplea procedimientos de investigación organizados para explicar las causas de la conducta y establecer principios aplicables tanto en espacios controlados como en escenarios de la vida diaria (Ortega, 2017), una cuestión que, dicho en corto, permite que lo aprendido no se quede solo en el aula.

En este sentido, el desarrollo de la disciplina se ve fortalecido por la coexistencia de diversos enfoques teóricos que amplían sus posibilidades de análisis e intervención. Desde esta perspectiva, se reconoce la vigencia del conductismo como un enfoque eficaz para el aprendizaje de nuevas conductas en sitios educativos y clínicos, debido a su énfasis en la observación y modificación del comportamiento (Torres, 2017). Esta diversidad teórica y metodológica amplía el impacto de la psicología en el ámbito de la salud, donde su intervención abarca el proceso salud enfermedad desde acciones preventivas hasta etapas de rehabilitación, lo cual ha

incrementado su presencia en distintos espacios profesionales (Osorio, 2024), algo que, dicho de forma directa, abre más campo de trabajo.

1.1.2. Psicología Clínica

De acuerdo con ello, la Psicología, concebida como disciplina científica, aborda el estudio del comportamiento humano en sus distintas expresiones y situaciones de desarrollo, conforme a lo expuesto por Martínez y Mondragón (2020). Dicho comportamiento incluye procesos mentales, respuestas psicofisiológicas y manifestaciones observables, los cuales se analizan a partir del entorno inmediato y de la trayectoria vital particular de cada persona. Desde esta visión amplia, la disciplina considera tanto las formas de funcionamiento ajustadas al momento como aquellas que se apartan de dichos patrones, lo que permite comprender la conducta dentro de marcos personales y sociales específicos, algo que, dicho sin vueltas, ayuda a entender por qué cada quien actúa como actúa.

Dentro de este amplio campo, la Psicología Clínica y de la Salud representan áreas de aplicación especializada. Por otra parte, Santos (2016) señala que, mientras la Psicología Clínica se orienta al abordaje de los trastornos mentales, la Psicología de la Salud amplía su campo de acción hacia los fenómenos psicológicos asociados a condiciones médicas y al bienestar general de las personas, con atención prioritaria en la prevención y en la promoción de la salud. A pesar de estas diferencias de alcance, ambas áreas comparten el uso del modelo biopsicosocial, el cual integra componentes biológicos, psicológicos y sociales para lograr una comprensión amplia del individuo dentro de su entorno, algo que, dicho a lo nuestro, permite ver a la persona como un todo y no por partes.

Según Oblitas (2018), existen varios factores que contribuyeron al interés de los psicólogos por una aproximación teórica y clínica más comprensiva de la salud que el tradicional modelo médico de enfermedad, en concreto, entre ellos:

- 1) El cambio en la prevalencia de enfermedades infecciosas a enfermedades crónicas;
- 2) el costo elevado de los cuidados de salud;
- 3) Un mayor énfasis en la calidad de vida.

En este sentido, frente a las limitaciones del paradigma biomédico surge el modelo biopsicosocial como una propuesta teórica que permite comprender el proceso salud enfermedad desde una visión amplia e integradora. Este enfoque reconoce la interacción entre factores biológicos, psicológicos y socioculturales en la condición de las personas, al considerar que los comportamientos y los estilos de vida inciden de forma directa en el bienestar físico y emocional (Callazo et al., 2020). Bajo esta mirada, las conductas alimentarias se entienden como un fenómeno de naturaleza biopsicosocial, puesto que no responden solo a requerimientos fisiológicos, sino también a procesos afectivos, cognoscitivos y contextuales que influyen en la selección, regulación y sentido atribuido a la alimentación, una situación que, dicho a lo nuestro, se vive día a día según el entorno y las circunstancias (Fernández y Extremera, 2005).

Por otro lado, la regulación emocional adquiere relevancia al considerar que las dificultades para reconocer, comprender y manejar las emociones pueden propiciar el uso de la alimentación como estrategia de afrontamiento inadecuada frente a situaciones de estrés, ansiedad o frustración. Bajo esta perspectiva, la inteligencia emocional, con énfasis en la autoconciencia y el control emocional, actúa como un componente psicológico que influye en la relación del individuo con la comida, al reducir la probabilidad de prácticas alimentarias de

riesgo dentro del ámbito universitario, algo que, dicho sin tanta vuelta, ayuda a manejar mejor las presiones del día a día (García-Ancira, 2020).

Además, este acuerdo conceptual propició la convergencia de distintas áreas de la psicología que, en 1978, dieron lugar a la creación de la división de Psicología de la Salud dentro de la American Psychological Association, hecho que consolidó el surgimiento de esta especialidad. A partir de ese momento, la Psicología de la Salud prioriza la intervención sobre variables emocionales y conductuales, entre ellas la inteligencia emocional y los hábitos alimentarios, con el propósito de favorecer estilos de vida saludables y prevenir problemáticas vinculadas con la salud física y psíquica en población joven y universitaria, un campo donde, como se comenta acá, todavía hay bastante por trabajar.

1.2. Habilidades emocionales

1.2.1. Definición e importancia

De acuerdo con el modelo de Goleman (1997), la Inteligencia Emocional (IE) constituye un conjunto de competencias aprendidas y aprehensibles, con una base biológica que explica su valor adaptativo y su potencial de desarrollo. Este modelo conceptualiza la IE a través de dos grandes dominios: las competencias personales, que determinan la relación con uno mismo e incluyen la conciencia emocional, la autorregulación y la motivación; y las competencias sociales, que rigen la interacción con los demás y comprenden la empatía y las habilidades sociales.

En esencia, Goleman (1995) plantea que estas habilidades, que se manifiestan en patrones de pensamiento, reacciones fisiológicas y conductas observables, trascienden el concepto de una mera calificación numérica. Por ello, la IE se erige como un pilar fundamental del carácter y la

personalidad, cuyo dominio resulta crucial para un desempeño efectivo y una adaptación exitosa en diversas situaciones de la vida.

Pacheco y Fernández (2013), hablan de su investigación sobre las habilidades emocionales relacionadas con la conducta agresiva y mencionan que la investigación vinculada con la conducta agresiva señala que adolescentes con mayores habilidades emocionales registran niveles más bajos de agresión física y verbal, junto con una menor presencia de emociones negativas asociadas a este tipo de respuestas, entre ellas la ira y la hostilidad, lo cual se acompaña de una mejor capacidad para la comunicación interpersonal, la resolución de conflictos, la empatía y la cooperación dentro del entorno social. Por el contrario, quienes presentan limitadas competencias emocionales evidencian mayores dificultades de ajuste en el ámbito escolar, expresadas a través de actitudes desfavorables hacia el profesorado y hacia la institución educativa, una situación que, dicho a lo nuestro, complica el día a día en el aula (p. 53).

Cuadrado (2024), menciona la importancia de enseñar de habilidades emocionales, ya que estas favorecerían el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes y esto afectaría positivamente tanto su bienestar académico, como su rendimiento. Gracias a esto, desde los ámbitos de la investigación básica, la investigación aplicada y desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, se está haciendo el máximo esfuerzo en desarrollar programas que consigan cambiar la problemática comportamental existente en los centros educativos.

1.2.2. Teoría base

Se empieza con definir las habilidades blandas o soft skill, esto relacionado a las habilidades emocionales, tal como lo describió Gardner (2001) y de igual forma refrendado por el autor Goleman (1998) todo esto lo demuestra como un grupo de competencias socioemocionales,

interpersonales que están muy ligadas a la inteligencia emocional y que constituyen el eje transversal para que una persona logre el éxito en varios ámbitos de la vida tal como el laboral y el personal, todo esto para llegar a la conocida “autorrealización”. En este mismo sentido, Rodríguez (2020), define a todas estas habilidades blandas como un grupo de 3 categorías: actitudes, valores y emociones, y coincide con los autores anteriores en que se encuentran estrechamente relacionadas a la inteligencia emocional y con ello a las habilidades.

Barrios y Peña (2019) menciona la noción central de la educación emocional es la emoción, por lo que resulta imprescindible sustentarla en el marco teórico que abarca tanto su conceptualización como las principales teorías emocionales. Este análisis conduce al constructo de inteligencia emocional, entendido dentro del entorno de las inteligencias múltiples. A partir de ello, se deriva el concepto de competencia emocional, considerado un elemento clave para la prevención y para el desarrollo integral, tanto personal como social. El fortalecimiento de dicha competencia, reconocida como una habilidad esencial para la vida, culmina en la formulación de la educación emocional. Para su implementación es necesario establecer objetivos, seleccionar contenidos, diseñar actividades y estrategias de intervención, y así elaborar programas que posteriormente puedan ser aplicados y evaluados empíricamente.

James (1884) habla explícitamente de una de las primeras teorías propuestas para explicar la relación entre cognición y emoción, fue su propia teoría de las bases fisiológicas de la emoción, en esta se postula que la experiencia emocional se basa en la conciencia de las respuestas fisiológicas (tensión muscular, aumento de la frecuencia cardíaca, llanto, sudoración y muchas otras). Las emociones son la percepción de los cambios corporales que surgen automáticamente ante la presencia de un estímulo específico que genera un tipo de reacción en

nuestra conducta, razón por la cual, por ejemplo, las personas podían saber que estaban tristes porque lloraban (Pincay et al., 2018).

Según Carrillo et al. (2018), las habilidades para la vida son destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Por tanto, se trata de un aspecto clave del desarrollo humano tan importante para la supervivencia básica como el intelecto; pues se relacionan con habilidades socio-cognitivas y emocionales necesarias para enfrentar con eficacia problemas propios de la cotidianidad.

1.2.3. Dimensiones

Salovey y Sluyter (1997) identificaron cinco dimensiones básicas de la competencia emocional: cooperación, confianza, responsabilidad, empatía y autocontrol. Estas dimensiones se superponen con el concepto de inteligencia emocional definido por Goleman (1995) que se divide en cinco dominios: autoconciencia emocional, gestión de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, que incluyen veinticinco dominios de existencia.

Goleman et al. (2002) propusieron cuatro dominios: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. La competencia emocional, que en este caso se atribuye a la educación infantil, es la capacidad de reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de los demás (competencia social), así como identificar y resolver problemas (en vivo) habilidades de bienestar).

a) Conciencia emocional

La conciencia emocional es la capacidad de ser consciente de las emociones propias y de los demás, incluida la capacidad de captar el clima emocional en un momento determinado. Esto

incluye ser consciente de sus propias emociones, nombrarlas y comprender las emociones de los demás.

b) Regulación emocional

En este sentido, los niños se enfrentan a diversas situaciones durante el proceso de consolidación de su autonomía, aunque en muchos casos carecen de los recursos necesarios para expresar con claridad sus deseos y necesidades. Estas experiencias generan malestar, dado que las capacidades motoras y comunicativas aún se encuentran en una etapa inicial de desarrollo, lo que limita la autorregulación conductual (Rolón y Montañez, 2025). Ante esta condición, el autocontrol requiere fortalecerse y, en ausencia de dicho proceso, pueden presentarse respuestas como rabietas, manifestaciones de enojo o expresiones de ira dirigidas hacia el docente u otros compañeros, una situación que, dicho en buen ecuatoriano, suele armar relajo en el aula (Halian et al., 2022).

c) Competencia social

Consisten en reconocer las emociones de los demás; saber ayudar a otras personas a sentirse bien; desarrollar la empatía, saber estar con otras personas, responder a los demás, conocer las emociones ajenas. Es una competencia que contribuye a la construcción del autoconocimiento emocional (Hernández et al., 2021).

d) Habilidades de la vida para el bienestar

Se trata de ofrecer recursos que ayuden al alumno de Educación Infantil a organizar una vida sana y equilibrada, superando las posibles insatisfacciones o frustraciones. En esta competencia podemos incluir las habilidades de organización (del tiempo, del ocio, tareas cotidianas, etc.) la toma de decisiones, mantener buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida

cotidiana, etc.), habilidades en la vida familiar, escolar y social, actitud positiva ante la vida y la percepción positiva y disfrute del bienestar (Merino, 2023).

1.3. Inteligencia emocional

1.3.1. Definiciones e importancia

Palomo (2019) dice que el término “inteligencia emocional” ganó popularidad en los años 90 gracias a autores como Peter Salovey, John Mayer o Daniel Goleman, que difundieron la importancia de la inteligencia emocional en la vida humana, adquiriendo cada vez más importancia. Durante esta época se introdujeron en la expresión las cualidades emocionales que se consideraban importantes: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, la compasión, la perseverancia o la sinceridad son algunas de ellas. La inteligencia emocional no se centra en la propia inteligencia (intelecto) de cada sujeto, sino en los rasgos de personalidad (habilidades sociales y emocionales). Algunas personas creen que un cociente emocional (EQ) alto puede ser más importante para el éxito en la vida que un coeficiente intelectual (IQ) alto.

Es importante señalar que para Goleman (1998), la inteligencia emocional se refiere a la virtud humana de identificar las emociones propias y ajenas, motivarse y gestionar las emociones ante diversas situaciones problemáticas que se presentan en la vida cotidiana, una buena vida en armonía, coexistencia, porque las emociones se expresan a través de la percepción de estímulos, tanto positivos como negativos, y pasan a formar parte del patrimonio de un individuo.

Castro y Cortés (2023) señalan que la inteligencia emocional está relacionada con varios constructos psicológicos, incluida la confianza en uno mismo, que es una habilidad social o un comportamiento de habilidad social a nivel interpersonal que permite a un individuo formar relaciones apropiadas con los demás. Cuando falta esta capacidad, la autoestima tiende a

disminuir. Se ha comprobado que el desapego, la pasividad y el rechazo de los valores personales son factores predisponentes para el desarrollo de una conducta agresiva, la cual es definida por la Organización Mundial de la Salud como el uso deliberado de la fuerza física contra otros. O atacarse a sí mismo causándole daño psicológico, lesiones o la muerte. Cada año, alrededor de 1,6 millones de personas mueren en todo el mundo como resultado de la violencia, muertes y 7% de muertes masculinas. En el caso de las muertes femeninas, los sujetos inseguros son incapaces de respetar la opinión de los demás, confiar en sus propias opiniones, carecen de tolerancia y reaccionan agresivamente ante el dolor.

Goleman et al. (2021) dicen que el coeficiente intelectual emocional es una habilidad fundamental que, a través de la autorregulación de las emociones, evita enfermedades que conducen a una disminución de la capacidad de pensamiento, es capaz de reflejar empatía y esperanza de éxito, promueve la comprensión del sujeto de sus emociones y las de los demás y las gestiona, pues, así trabaja mejor con las emociones propias y ajenas, pudiendo ser automotivado y persistente ante el fracaso.

1.3.2. Teoría base

Velásquez et al. (2024) mencionan que, la teoría de la inteligencia emocional se ha desarrollado estudiando capacidades o destrezas cognitivas en un número determinado de temas específicos, así como evidencia de varios estudios previos sobre: desarrollo humano normal, desarrollo de individuos superdotados y degradación de las capacidades cognitivas. grupos de población especiales (incluidos niños superdotados, superintendentes, idiotas y niños autistas) en presencia de daño cerebral, investigaciones sobre el desarrollo cultural y del aprendizaje, etc.

Gómez (2024) mencionan que las expresiones emocionales son acciones basadas en estados mentales que pueden ser dirigidas o indirectas para satisfacer determinadas emociones. En otras palabras, toda esta teoría postula que la expresión emocional tiene un propósito dentro de la especie y permite la satisfacción de ciertas necesidades humanas, lo que significa que las emociones se desarrollan no sólo para la expresión, sino que también sirven para otros propósitos (Pascual y Conejero, 2019). Su relación con la evolución radica en las funciones adaptativas que cumple la satisfacción de necesidades. En el curso de la evolución, los organismos que estaban más en sintonía con la expresión emocional para sobrevivir transmitieron sus genes a su descendencia. Se describen los siguientes elementos de la teoría de las emociones de Darwin:

El principio relacionado de hábitos útiles establece que los hábitos son útiles para satisfacer necesidades, son tan repetitivos que pasan a formar parte de la vida cotidiana sin siquiera darnos cuenta. Debido a la adaptabilidad, las expresiones emocionales específicas que son útiles y significativas desde el punto de vista adaptativo en una situación pueden expresarse en diferentes situaciones.

Principio de oposición: El principio explica que una respuesta motora opuesta se produce cuando el comportamiento establecido de una especie produce un estado mental opuesto al que normalmente se espera. Esto se debe a que la respuesta motora, que es la contraria a la conducta, es de poca utilidad en esta situación.

Principio de acción directa del sistema nervioso: se centra en la explicación de que el sistema nervioso puede verse afectado por factores que provocan que esté muy activo, lo que se considera como excitación. La teoría es que las fuerzas nerviosas provocan emociones intensas y comportamiento agresivo.

Según Ardila (2021) el enfoque darwiniano supone que existe una predisposición genética a la expresión reactiva de emociones, y que el aprendizaje asociativo juega un papel importante en el cambio de la expresión misma y su apariencia en algunas situaciones, pero no en otras. Por otro lado, las emociones tienen un origen innato transmitido entre generaciones, se establece un vínculo claro entre la fisiología y la conducta humana. Esta mirada encaja con el entorno universitario deportivo, donde el estudiantado atleta vive respuestas emocionales primarias, como la frustración tras una derrota o la euforia luego de un triunfo, situaciones que forman parte del día a día del rendimiento físico y del proceso académico, como suele pasar cuando la presión está a tope y toca responder en la cancha y en el aula.

Por otro lado, la posibilidad de regular dichas reacciones mediante procesos de aprendizaje asociativo, como dirigir la agresividad hacia formas de competencia constructiva o reconducir la ansiedad hacia estados de atención focalizada, constituye una competencia emocional relevante dentro del proceso formativo (Merino, 2023). El fortalecimiento de esta capacidad favorece el desempeño deportivo durante la etapa universitaria y, a su vez, representa un recurso transferible para el ejercicio profesional futuro, en el cual el educador físico deberá enseñar y modelar estrategias de regulación emocional ante su estudiantado, algo que, dicho a lo nuestro, se aprende en la cancha y se aplica en la vida (Moral y González, 2020).

1.3.3. Dimensiones o factores

Según Goleman (1996), el concepto de inteligencia emocional surge a partir de una década de trabajo investigativo orientado a comprender la relación entre emociones y conducta. Desde esta propuesta teórica, la inteligencia emocional se define como un conjunto de capacidades vinculadas con el reconocimiento de los propios estados afectivos, la comprensión

de su origen y la valoración de su influencia en la toma de decisiones personales y académicas, lo cual permite una mayor claridad frente a las experiencias emocionales cotidianas.

Por otro lado, el autor señala que reconocer las propias emociones constituye el punto de partida para regularlas, dado que identificar lo que se siente facilita el control de las reacciones afectivas en espacios como el hogar, el aula o el trabajo. El manejo de estados como la ira, el enojo o la irritación aporta a relaciones más llevaderas y reduce roces entre personas, algo clave en situaciones donde la convivencia diaria exige autocontrol y saber adaptarse, como bien suele pasar cuando toca compartir espacios y responsabilidades (Goleman, 1996).

De otra manera, la automotivación se concibe como la capacidad de dirigir las emociones hacia el logro de metas personales y académicas, al reconocer que los estados afectivos inciden en la acción y en la constancia frente a los desafíos. Desde esta perspectiva, la regulación emocional facilita la orientación de la energía afectiva hacia propósitos definidos, lo cual distingue a personas con mayor compromiso frente a sus responsabilidades formativas y profesionales (Goleman, 1996).

Asimismo, el reconocimiento de las emociones en otras personas y la construcción de relaciones interpersonales se relacionan con la empatía y con las habilidades sociales, las cuales facilitan la convivencia diaria, el trabajo en equipo y el liderazgo dentro de distintos espacios. De acuerdo con Goleman (1996), la capacidad para leer señales emocionales en los demás mejora la interacción social y favorece la creación de vínculos basados en el respeto y la cooperación, aspectos necesarios en ámbitos educativos y sociales donde, como se dice comúnmente, toca entenderse con el otro para que las cosas funcionen.

1.3.4. La inteligencia emocional y rendimiento académico

Por otra parte, Ley y Espinoza (2021) señalan que, dentro del escenario educativo contemporáneo, la calificación numérica dejó de representar el único referente del desempeño estudiantil. Desde esta visión, los factores sociales, emocionales y afectivos adquieren peso en la interacción académica y en el desarrollo de competencias personales, razón por la cual su fortalecimiento forma parte de los propósitos del proceso formativo. La producción académica reconoce la presencia constante de las emociones en la experiencia universitaria y evidencia que el aprendizaje se consolida cuando el alumnado mantiene motivación, iniciativa y confianza en sus propias capacidades, algo que, dicho a lo nuestro, se nota cuando el estudiante se cree el cuento y le mete ganas.

Mejía et al. (2024) mencionan que durante mucho tiempo se ha olvidado la dimensión afectiva y emocional en la educación, y se pone el foco en el contenido de la educación, que está dirigido al desarrollo cognitivo e intelectual del niño o la niña. Las escuelas tradicionales se centran en el rendimiento académico, es decir, las calificaciones, e ignoran los estados emocionales. Si bien el entorno, la sociedad y la cultura influyen en el desarrollo de la inteligencia de un sujeto, destacamos la importancia de los factores físicos y biológicos como determinantes en la formación de la percepción emocional (Saez Berrocal, 2018). En este sentido, la educación cobra gran importancia para ayudar a los estudiantes a aplicar las estrategias y herramientas necesarias para afrontar la vida y desarrollar personas emocionalmente competentes.

Por otro lado, Campuzano et al. (2024), en el estudio titulado Desarrollo Integral de los Estudiantes: Importancia de la Inteligencia Emocional en el Ambiente Escolar, exponen que las

investigaciones sobre inteligencia emocional evidencian que el alumnado con mayores competencias afectivas presenta un ajuste psicológico más favorable y un nivel superior de bienestar. Asimismo, este grupo establece vínculos sociales más amplios y sanos, con menor presencia de conductas disruptivas o agresivas, además de mostrar una mejor respuesta frente a situaciones de tensión académica (Tortosa et al., 2020). En este marco, también se observa un desempeño académico más alto y una menor incidencia de consumo de sustancias adictivas, aspectos que fortalecen la experiencia educativa y, dicho a lo nuestro, ayudan a llevar la etapa estudiantil de mejor forma.

Por otro lado, Valenzuela y Portillo (2021) exponen que las distintas dimensiones de la inteligencia emocional mantienen asociaciones positivas entre sí, lo que evidencia una coherencia interna dentro de este constructo. Por otra parte, el análisis no muestra vínculos entre el coeficiente intelectual y las variables propias de la inteligencia emocional, lo que permite distinguir ambos ámbitos como dimensiones distintas del funcionamiento personal. A la par, varias variables emocionales presentan relaciones claras con el rendimiento académico, incluso cuando se considera la influencia de la inteligencia evaluada mediante pruebas psicométricas, lo cual deja en evidencia el peso de los recursos emocionales en el desempeño educativo, algo que, dicho sin tanta vuelta, marca la diferencia cuando toca responder a las exigencias del estudio.

En este sentido, el rendimiento académico se comprende más allá de indicadores cuantitativos, al incorporar variables socioemocionales que influyen en el proceso formativo. La producción científica señala que el modelo educativo tradicional relegó el componente afectivo, mientras que distintos trabajos académicos evidencian la relación entre inteligencia emocional, desempeño académico, ajuste psicosocial y capacidad de afrontamiento ante dificultades, incluso sin una dependencia exclusiva del coeficiente intelectual (Oksana et al., 2021). Esta articulación

entre procesos emocionales y cognitivos cobra relevancia en el ámbito universitario deportivo, donde el manejo de emociones incide en el desempeño físico y académico, además de aportar a una formación profesional más completa, algo que, dicho a lo nuestro, marca la diferencia cuando toca responder bajo presión.

1.4. Conductas alimentarias

1.4.1. Definiciones e importancia

Por otra parte, López et al. (2018) plantean que la conducta alimentaria corresponde al proceso mediante el cual los nutrientes ingresan al organismo, aunque este fenómeno trasciende el tránsito físico de los alimentos por el sistema digestivo. Desde esta mirada, dicho comportamiento integra un conjunto de acciones cotidianas vinculadas con la ingesta que responden a impulsos de carácter biológico, psicológico y sociocultural, los cuales influyen en la selección, el consumo y el significado atribuido a la comida dentro de la vida diaria, algo que, dicho a lo nuestro, se vive en cada hora de almuerzo.

Por otra parte, López et al. (2018) explican que las conductas alimentarias se expresan con alta frecuencia, lo que da lugar a secuencias estables de acción asociadas a momentos y situaciones específicas. Estas repeticiones configuran formas habituales de comportamiento vinculadas con la alimentación, las cuales se mantienen en el tiempo dentro de entornos determinados y orientan la relación cotidiana de las personas con los alimentos.

Aunado a lo anterior, Garner et al. (2001) señalan que estas formas de comportamiento se encuentran influidas por múltiples variables de distinta naturaleza, por lo que la explicación de los trastornos alimentarios requiere un abordaje que considere factores biológicos, psicológicos y

socioculturales de manera integrada. Desde esta visión, el modelo biopsicosocial permite comprender la complejidad de la conducta alimentaria más allá de una causa única o aislada.

Por último, Burgos et al. (2023) indican que los hábitos alimentarios se adquieren desde etapas tempranas de la vida y que dichas pautas pueden incidir en la aparición de patologías asociadas a la malnutrición por exceso en edades posteriores. Esta continuidad en el tiempo evidencia la importancia de considerar la alimentación como un proceso formativo que, dicho a lo nuestro, arranca desde guaguas y deja huella para el futuro.

De acuerdo con La Organización Panamericana de la Salud (2007), dentro de su Estrategia Regional y Plan de Acción para un Enfoque Integrado Sobre la Prevención y Control de las Enfermedades Crónicas, se consideran los factores ambientales, económicos y sociales, así como los procesos biológicos y conductuales que ocurren a lo largo de diferentes ciclos de vida e influyen en el riesgo de desarrollar una determinada enfermedad crónica. En los adultos, estos riesgos incluyen consumir demasiadas grasas saturadas y sal, no comer suficientes frutas y verduras, así como fumar y beber alcohol, inactividad física y factores de riesgo biológicos asociados con la mandarina.

1.4.2. Teoría base

Dentro de las teorías sobre emociones, Plutchik (1965), como se citó en Limonero (2019), sostiene que las emociones promueven el logro de objetivos o la evitación del comportamiento motivado en función de las características agradables y desagradables de las emociones. Entonces, se podría decir que la consecuencia lógica de experimentar emociones positivas mientras se come es promover o estimular un acercamiento a la comida y así experimentar sentimientos placenteros al comer.

Palomino (2020) indicó que la asociación entre las emociones y la alimentación es más fuerte cuando emociones específicas ocurren en la alimentación con más frecuencia que otras, lo que lleva a cambios cognitivos y de comportamiento apropiados para la alimentación. En algunas culturas como la nuestra, la comida es una parte importante de la celebración y, a menudo, evoca emociones agradables.

Desde un punto de vista psicológico Oswald et al, (2017) indica que la dependencia del consumo de alimentos por las emociones se explica principalmente porque las personas obesas tienen dificultad para reconocer y distinguir entre las emociones cotidianas y las emociones relacionadas con el hambre y la saciedad.

Las personas obesas tienen dificultades para reconocer y distinguir entre las emociones cotidianas y las emociones relacionadas con el hambre y la saciedad (Palomino, 2020). La causa es un trastorno de la comunicación que tiene su origen en el vínculo inicial entre madre e hijo y se origina en la incapacidad de la madre para responder con empatía a las necesidades biológicas, sociales y emocionales de los niños. Si las necesidades biológicas, como la necesidad de comer, no son confirmadas y reforzadas por la madre o son contradictorias e inexactas, entonces el niño, que todavía está en la etapa de desarrollo, no podrá adquirir los factores psicológicos necesarios para diferenciar entre hambre y saciedad, lo que lleva a una mayor ingesta de alimentos para satisfacer necesidades emocionales.

Por otra parte, Faith et al. (1997), citados por Rojas y García (2017), indican que las personas con un estado nutricional dentro de parámetros considerados adecuados presentan estrategias de afrontamiento más funcionales frente a experiencias emocionales negativas, por lo cual no recurren a la ingesta alimentaria como respuesta afectiva. Desde esta perspectiva, este

grupo muestra una menor probabilidad de desarrollar obesidad o alteraciones en la conducta alimentaria, al mantener una relación más equilibrada entre emociones y hábitos de alimentación.

1.4.3. Dimensiones o factores

De acuerdo con Peña y Reidl (2015) la conducta alimentaria responde a la satisfacción de una necesidad fisiológica y, además, se explica a partir de normas socioculturales que influyen en las preferencias y en el patrón de consumo de alimentos, las cuales se superponen a las respuestas orgánicas propias del ciclo hambre saciedad. En otras palabras, este comportamiento constituye un fenómeno de carácter multifactorial, donde la selección de alimentos no depende solo de la atención inmediata de una carencia corporal ni de la búsqueda deliberada del aporte nutricional. Por ende, los resultados de la presente investigación aportan evidencia que indica que las emociones agradables forman parte de los factores socioculturales que influyen en la motivación asociada a la conducta alimentaria.

Ahora bien, Betancourt (2019) dice que, los cambios en la conducta alimentaria también están influenciados por variables sociales que están estrechamente relacionadas con factores y estructuras cognitivas. En la cultura y sociedad contemporánea, la delgadez excesiva se destaca en la mayor parte del mundo debido a su asociación con altos niveles de producción, comercio y capitalización de aspectos individuales, enfatizada promovida por los medios de comunicación y la publicidad para promover ideales de belleza en los seres humanos. a diferentes edades. De esta manera, los humanos desarrollamos hábitos de consumo y alimentación, y en general patrones de comportamiento que son moldeados por la sociedad y la cultura.

Dentro de su investigación, Macht (2008) citado en Peña y Reidl (2015) propuso un modelo para explicar los factores que influyen en los cambios en la conducta alimentaria bajo la

influencia de las emociones; por lo tanto, la influencia de las emociones se puede dividir en las siguientes categorías: (1) Las emociones evocan las características sensoriales de los alimentos e influyen en la elección de los alimentos, es decir, los alimentos con alto contenido nutricional alto en grasas, tienen un alto valor de sabor y evocan respuestas positivas que fomentan el consumo. Esto no se aplica a los alimentos amargos, que evolutivamente se consideran tóxicos para los humanos y cuyo consumo está restringido; (2) Las emociones de muy alta intensidad (estrés muy fuerte y agudo) inhiben la ingesta de alimentos porque las respuestas fisiológicas interrumpen la ingesta de alimentos; (3) Las emociones de intensidad moderada y excitación influyen en la ingesta de alimentos dependiendo de la motivación de la persona para comer, p. ej. 3 a) cuando se enfrenta a restricciones dietéticas (p. ej. dieta baja en calorías), las emociones negativas o positivas aumentan la ingesta de alimentos. debido al deterioro del control cognitivo; en otras palabras, las emociones negativas priorizan la necesidad de regular las emociones desagradables, afectando la capacidad cognitiva para mantener un consumo limitado; o 3b) para satisfacer la necesidad de controlar las emociones negativas, es decir, “comer emocionalmente”, se fomenta el consumo de alimentos dulces y grasos, y 3c) para satisfacer la ingesta dietética normal; los niveles bajos de excitación o las emociones de baja intensidad no afectarán la ingesta de alimentos.

1.4.4. Las conductas alimentarias y el desarrollo físico y emocional

Una buena alimentación desde la infancia es importante para el desarrollo, por ejemplo, Cruz et al. (2024) señalan que para que los niños se desarrollen plenamente física, motora, cognitiva y emocionalmente, se les debe proporcionar una nutrición adecuada, una buena

atención médica y el entorno debe proporcionarles el tipo de estimulación correcto para que puedan aprender y crecer. y empezar a desarrollar la inteligencia.

Para Pedron (2016), la alimentación es un proceso necesario para todos los seres vivos, al igual que la respiración. Los alimentos aportan al organismo nutrientes esenciales como vitaminas, minerales, aminoácidos, grasas, carbohidratos, proteínas, etc. Los nutrientes son “sustancias químicas presentes en los alimentos que el cuerpo descompone, procesa y utiliza como fuente de energía” (p. 15), por eso son tan importantes para el organismo. De manera similar, cuando los alimentos ingresan al cuerpo, automáticamente se produce energía en todo el cuerpo, especialmente beneficiosa para sistemas como la digestión, la respiración, el sistema nervioso, el endocrino y el inmunológico, así como la capacidad de realizar actividades físicas como caminar y correr, nadar, entre otros.

Por otro lado, Albers (2015) señala que comer emocionalmente es comer en respuesta a emociones, tanto negativas como positivas, con el objetivo de cambiar esas emociones, todo esto implica liberar energía emocional a través de la alimentación, lo que conduce físicamente a la obesidad, que a su vez causa enfermedades asociadas como enfermedades cardíacas, colesterol alto, diabetes y otros problemas de salud. Psicológicamente, también existen trastornos relacionados con nuestra tendencia a recurrir a la comida siempre que experimentamos emociones desagradables o agradables.

De acuerdo con Abad et al. (2023), hoy en día, la capacidad de tener un control completo sobre el propio cuerpo se logra a través de la promoción del autocontrol y la disciplina, especialmente desarrollados en las áreas de nutrición, ejercicio y deporte, cuidado de la belleza e higiene personal. Por otro lado, la relevancia del cuerpo se nota con fuerza en los medios de comunicación, el entretenimiento, el deporte y la publicidad, espacios donde se suele resaltar

rasgos corporales como la juventud, la apariencia, la salud, la higiene y el atractivo físico. En estos escenarios, el cuerpo actúa como un símbolo que marca expectativas sociales y condiciona la manera en que se valora el rendimiento. A la par, las prácticas deportivas suelen mostrarse de forma escueta, dejando fuera la complejidad del proceso formativo y del desempeño real que existe detrás, como cuando se mira solo el marcador final y no todo el trajín previo que implica llegar hasta ahí.

Para Cortés (2021), la alimentación saludable ha adquirido una relevancia creciente en la actualidad, especialmente en el ámbito estudiantil. El aumento de casos de sobrepeso entre los jóvenes ha puesto de manifiesto la necesidad de promover hábitos alimentarios adecuados. Una dieta equilibrada no solo contribuye al bienestar físico de los estudiantes, sino que también influye positivamente en su rendimiento académico y cognitivo.

Por otro lado, el estrés académico y las exigencias propias de la vida universitaria suelen empujar al estudiantado hacia prácticas alimentarias poco favorables, situación que termina repercutiendo tanto en el rendimiento académico como en la salud en general. En vista de ello, resulta necesario revisar cómo se alimentan actualmente los estudiantes y plantear acciones que permitan fortalecer hábitos alimentarios más equilibrados y sostenibles, algo que, dicho a lo nuestro, ayude a rendir mejor sin descuidarse.

Ahora bien, dentro del proceso formativo universitario en la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, la inteligencia emocional y las conductas alimentarias se presentan como dimensiones estrechamente vinculadas con el desarrollo del estudiantado, al influir en su bienestar personal, en su desempeño académico y en la forma en que enfrentan las demandas propias de la formación profesional. La producción teórica y empírica muestra que las competencias emocionales, entre ellas la regulación de las emociones, la autoconciencia y la

automotivación, funcionan como recursos psicológicos que inciden en el desempeño académico deportivo y en la forma en que el estudiante construye su relación con la alimentación y con su propio cuerpo (Valenzuela-Zambrano et al., 2021). La posibilidad de reconocer y manejar estados emocionales intensos, frecuentes en entornos de elevada exigencia física y académica, opera como un elemento de protección frente a la presencia de prácticas alimentarias desajustadas (Peredo et al., 2022).

De este modo, la articulación conceptual planteada indica que el estudiantado con mayor desarrollo de la inteligencia emocional tiende a presentar patrones alimentarios más ajustados, al emplear la alimentación como fuente de nutrición y energía, antes que como recurso para la regulación emocional inadecuada. Por el contrario, las dificultades para manejar emociones como el estrés, la ansiedad o la frustración pueden expresarse mediante prácticas alimentarias de riesgo, con efectos sobre la salud integral y sobre el desempeño futuro en el ejercicio profesional como educadores físicos. En vista de ello, el análisis conjunto de ambas variables adquiere relevancia para el diseño de acciones orientadas a la promoción de la salud y del bienestar en esta población universitaria específica, algo que, dicho a lo nuestro, hace falta para sostener el ritmo de la carrera (Pérez-Fuentes et al., 2020).

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo de investigación

Esta investigación adopta una perspectiva cuantitativa, lo que permite obtener datos expresados en cifras como el nivel educativo, el género o la edad de los participantes. Este tipo de enfoque, además de fortalecer el diseño metodológico, contribuye a definir con mayor claridad los objetivos del estudio, además ofrece ventajas significativas en cuanto al procesamiento estadístico de la información (Vásquez et al., 2023).

El diseño de esta investigación es de tipo descriptivo correlacional. Por una parte, es descriptivo porque busca detallar de manera sistemática y minuciosa las características, comportamientos y particularidades de las variables analizadas inteligencia emocional y conductas alimentarias, lo que permite una comprensión profunda de su manifestación en el momento específico de los estudiantes de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte. Por otra parte, es correlacional ya que tiene como objetivo examinar la relación y el grado de asociación entre dichas variables, sin establecer causalidad, para identificar patrones de interacción y covariación dentro de la población de estudio (Hernández y Mendoza, 2018).

El estudio se enmarca dentro de un diseño no experimental. Como explica Baena (2017) en este tipo de investigaciones las variables y la muestra se mantienen tal como se presentan en la realidad. El propósito es observarlas en su medio original para analizarlas posteriormente, sin intervenir o modificar las condiciones en las que ocurren.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque transversal, en el cual la recopilación de datos se realiza en un solo punto temporal, permitiendo así observar las características de las variables o aspectos analizados en una etapa específica (Vizcaíno et al., 2023).

2.2. Instrumentos

Para medir la Inteligencia Emocional se utilizó el cuestionario WLEIS, el cual fue adaptado al español por Extremera et al. (2019) y validado para su uso en poblaciones hispanohablantes. Esta herramienta, desarrollada originalmente por Wong y Law (2002), está compuesta por 16 enunciados distribuidos en cuatro dimensiones: percepción intrapersonal (números 1, 5, 9, 13), percepción interpersonal (números 2, 6, 10, 14), asimilación emocional (números 3, 7, 11, 15) y regulación emocional (números 4, 8, 12, 16). Las respuestas se registran mediante una escala 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.

Inteligencia Emocional WLEIS-S	
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. P14: Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean.
Asimilación Emocional	P3: Siempre me fijo metas y siempre intento hacer lo mejor para alcanzarlas.
	P7: Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente.

Inteligencia Emocional WLEIS-S

Factores	Indicadores
	P11: Soy una persona auto motivadora. P15: Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda.
Regulación Emocional	P4: Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional. P8: Soy capaz de controlar mis propias emociones. P12: Me puede calmar fácilmente cuando me siento enfadado. P16: Tengo un buen control de mis propias emociones.

Nota. Elaboración propia

Por otra parte, para el análisis de los patrones vinculados con la alimentación se aplicó el cuestionario EAT-26, diseñado por Garner y Garfinkel en 1979 y utilizado en su versión en español adaptada por Gandarillas y colaboradores en 2013. Este instrumento incluye veintiséis afirmaciones organizadas en tres áreas que abarcan la restricción alimentaria, la preocupación por la comida junto con conductas bulímicas y el control oral, cada una con un número específico de enunciados que permite evaluar distintos aspectos del comportamiento alimentario. Las respuestas se registran mediante una escala tipo Likert de seis opciones que oscilan entre nunca y siempre, lo cual facilita la identificación de tendencias en las prácticas alimentarias del estudiantado. Conviene señalar que el ítem veinticinco, correspondiente al área de preocupación por la alimentación, presenta una formulación con puntuación invertida para el análisis de los resultados.

Tabla 2*Matriz de operacionalización de variables CA.*

Conductas alimenticias EAT-26	
Factores	Indicadores
Dieta	P1: Me angustia la idea de estar demasiado gorda.
	P6: Conozco la cantidad de calorías de los alimentos que como.
	P7: Procuro no comer alimentos que contengan muchos carbohidratos (pan, arroz, papas, etc.)
	P10: Me siento muy culpable después de comer.
	P11: Me obsesiona el deseo de estar más delgada.
	P12: Cuando hago deporte pienso sobre todo en quemar calorías.
	P14: Me preocupa la idea de tener zonas gordas en el cuerpo y/o de tener celulitis.
	P16: Procuro no comer alimentos que tengan azúcar.
	P17: Como alimentos dietéticos.
	P22: No me siento bien después de haber tomado dulces.
P23: Estoy haciendo dieta.	
P24: Me gusta tener el estómago vacío.	
Bulimia y precaución con la comida	P26: Después de las comidas tengo el impulso de vomitar.
	P3: La comida es para mí una preocupación habitual.
	P4: He sufrido crisis de atracones en las que tenía la sensación de no poder parar de comer.
	P9: Vomito después de comer.
	P18: Tengo la impresión de que mi vida gira alrededor de la comida.
P21: Paso demasiado tiempo pensando en la comida.	
P25: Me gusta probar platos nuevos, sabrosos y ricos en calorías (*).	
Control oral	P2: Procuro no comer cuando tengo hambre.
	P5: Corto mis alimentos en pequeños trozos.
	P8: Tengo la impresión de que a los demás les gustaría verme comer más.
	P13: Los demás piensan que estoy demasiado delgada.
	P15: Tardo más tiempo que los demás en comer.
	P19: Tengo un buen autocontrol en lo que se refiere a la comida
	P20: Tengo la sensación de que los demás me presionan para que coma más.

2.3. Preguntas e hipótesis de investigación

Para los dos primeros objetivos que son eminentemente descriptivos se han planteado las dos siguientes preguntas de investigación:

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

Para el tercer objetivo específico se planteó la siguiente hipótesis.

Hipótesis 1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y las variables sociodemográficas: edad, sexo y auto identificación étnica de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte 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 variables sociodemográficas: edad, sexo y auto identificación étnica de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis 2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la conductas alimenticia y las variables sociodemográficas: edad, sexo y auto identificación étnica de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis nula: No Existen diferencias estadísticamente significativas entre la conducta alimenticia y las variables sociodemográficas: edad, sexo y auto identificación étnica de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) en la Universidad Técnica del Norte.

Hipótesis 3: Existen relaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y las conductas alimenticias en estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FCYT) 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 Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FCYT) en la Universidad Técnica del Norte.

2.4. Participantes

El universo de estudio está comprendido por todos los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la UTN matriculados en el periodo académico octubre 2024 febrero 2025, distribuidos de en la tabla 3.

Tabla 3

Estudiantes por carrera.

Población Estudiantes UTN de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte			
Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Primero	30	8	38
Segundo	27	9	36
Tercero	20	8	28

Población Estudiantes UTN de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte			
Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Cuarto	19	9	28
Quinto	21	5	26
Sexto	25	10	35
Séptimo	20	6	26
Octavo	22	7	29
Total	184	62	246

Nota. Elaboración propia

Desde el enfoque metodológico, la investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental y de alcance descriptivo correlacional, por lo que la selección de participantes respondió a un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. Según la teoría metodológica, este tipo de muestreo se emplea cuando los sujetos son seleccionados en función de su accesibilidad, disponibilidad y cumplimiento de criterios previamente establecidos, sin que exista un proceso de aleatorización formal (Hernández y Mendoza, 2018).

Dicho eso, la muestra final de la investigación estuvo conformada por 211 estudiantes, tal como se detalla en la Tabla 4, quienes aceptaron participar voluntariamente y completaron de manera íntegra los instrumentos aplicados. La diferencia entre la población total y la muestra efectiva se debió a inasistencias, entrega incompleta de cuestionarios o negativa a participar.

Cabe mencionar que se establecieron como criterios de inclusión: estar matriculado en la carrera durante el periodo académico señalado, asistir el día de la aplicación de los instrumentos, aceptar participar mediante consentimiento informado y completar la totalidad de los cuestionarios. Por otro lado, como criterios de exclusión se consideraron: cuestionarios incompletos, omisión de respuestas que afectaran el puntaje total y ausencia el día de aplicación.

Tabla 4*Muestra.*

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Primero	26	7	33
Segundo	25	5	30
Tercero	18	6	24
Cuarto	13	7	20
Quinto	19	4	23
Sexto	21	9	30
Séptimo	20	5	25
Octavo	22	4	26
Total	164	47	211

Nota. Elaboración propia

Por tanto, la muestra de 211 es suficiente y relevante para representar al universo de estudio, dado que los hallazgos del estudio deben interpretarse circunscritos al momento específico de la muestra analizada, sin pretender su extrapolación a otras carreras, instituciones o poblaciones con características diferentes.

No obstante, los resultados obtenidos ayudan a comprender con mayor claridad la relación entre la inteligencia emocional y las conductas alimentarias en estudiantes vinculados con la formación universitaria deportiva. Este panorama abre la posibilidad de desarrollar futuras investigaciones que incorporen diseños probabilísticos y muestras más amplias, con la finalidad de profundizar el análisis dentro del ámbito académico y ampliar el conocimiento disponible sobre esta población.

2.5. Procedimiento

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

Para comprobar la confiabilidad de los instrumentos utilizados en este estudio, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, indicador ampliamente utilizado en investigaciones psicológicas y educativas para estimar la consistencia interna de una escala. Según los criterios propuestos por George y Mallery (2016), los valores del coeficiente pueden interpretarse de la siguiente manera: valores inferiores a 0,50 indican una confiabilidad inaceptable; entre 0,50 y 0,59 se consideran pobres; entre 0,60 y 0,69 reflejan un nivel cuestionable; entre 0,70 y 0,79 corresponden a una confiabilidad aceptable; entre 0,80 y 0,89 indican una consistencia interna buena; y valores iguales o superiores a 0,90 se interpretan como excelentes.

En este marco, el coeficiente Alfa de Cronbach permite determinar el grado en que los ítems de un instrumento miden de forma coherente el mismo constructo. Por tanto, cuanto más próximo se encuentre el valor a 1, mayor será la estabilidad y precisión de la medición. Estos criterios sirven como referencia objetiva para valorar la calidad psicométrica de las escalas aplicadas en la presente investigación.

Por ende, la aplicación de los instrumentos tuvo lugar en sesiones grupales dentro del aula, a cargo del investigador principal con apoyo de un asistente con formación previa para esta tarea, durante el horario de clases del estudiantado. Cada encuentro contó con un tiempo cercano a veinticinco minutos, espacio en el cual se expusieron los propósitos del estudio, se aseguró la reserva de la identidad de los participantes y se aclararon inquietudes antes del llenado de los cuestionarios, una dinámica que, dicho a lo nuestro, permitió avanzar sin contratiempos.

En vista de ello, la revisión psicométrica de los instrumentos arrojó resultados bastante contundentes, ya que el cuestionario WLEIS alcanzó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,90 y el EAT-26 registró un valor de 0,90. Estos resultados muestran que ambos instrumentos presentan una consistencia interna alta, lo que da confianza en su uso dentro del estudio y respalda que las mediciones realizadas sobre las variables analizadas resultan adecuadas y fiables.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del procesamiento estadístico de los datos recolectados en la investigación, con el propósito de describir el comportamiento de las variables inteligencia emocional y conductas alimentarias en la población estudiada. Para ello, se exponen los estadísticos descriptivos que permiten caracterizar la muestra y comprender la distribución de los puntajes obtenidos en cada dimensión evaluada, constituyendo la base cuantitativa sobre la cual se desarrolla el análisis posterior.

3.1. Estadísticos descriptivos

En primer lugar, la caracterización sociodemográfica de la muestra denota una mayor presencia de hombres (77,7%) frente a mujeres (22,3%), por otro lado, en la tabla 6 se muestra que existe una clara predominancia de la autodefinición mestiza (87,2%), acompañada por proporciones menores de otros grupos étnicos.

Tabla 5

Género de la muestra de investigación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	164	77,7	77,7	77,7
Mujer	47	22,3	22,3	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Tabla 6*Étnia de los participantes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Blanco	1	,5	,5	,5
Mestizo	184	87,2	87,2	87,7
Afrodescendiente	12	5,7	5,7	93,4
Índigena	14	6,6	6,6	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

En cuanto a la convivencia, en la tabla 7 se muestra que la mayoría del estudiantado vive con su familia (79,1%), por encima de quienes residen solos (18,5%) o en pareja (2,4%). Por otro lado, en la tabla 8 se puede visualizar que mientras que el lugar de residencia se concentra sobre todo en la ciudad de Ibarra (67,3%) y en cantones cercanos (32,7%).

Tabla 7*Personas con quienes conviven los participantes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Solo	39	18,5	18,5	18,5
Familia	167	79,1	79,1	97,6
Pareja	5	2,4	2,4	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Tabla 8*Lugar de residencia*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ibarra	142	67,3	67,3	67,3
Otra ciudad o cantón	69	32,7	32,7	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

En la tabla 9 se encuentra la distribución de los participantes por rangos de edad, este panorama refleja una población joven con lazos familiares fuertes, algo bastante habitual en la zona. El promedio de edad más representativo fue de 21 a 23 años (52,6%), esto puede demostrar que los estudiantes se encuentran en una etapa inicial de formación profesional.

Tabla 9*Rangos de edad de los participantes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
18-20 años	60	28,4	28,4	28,4
21-23 años	111	52,6	52,6	81,0
24- o más	40	19,0	19,0	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Por otra parte, los resultados obtenidos en la escala de Inteligencia Emocional muestran que el puntaje total presenta una media de 80,69 dentro de un rango posible entre 16 y 112 puntos. Al considerar que el punto medio teórico de la escala se ubica en 64 puntos, el promedio observado se encuentra por encima de dicho valor, lo cual indica que, el estudiantado presenta un nivel de inteligencia emocional situado en un rango medio a alto.

En cuanto a las dimensiones específicas, el uso de la emoción registra la media más elevada (21,36), seguido de la regulación emocional (19,92), la valoración de emociones propias (19,76) y la valoración de emociones de otros (19,63). Así, dado que cada dimensión oscila entre 4 y 28 puntos, los valores obtenidos se sitúan en un nivel intermedio dentro del continuo evaluado, esto quiere decir que los estudiantes poseen competencias emocionales funcionales, aunque no óptimas.

La desviación estándar total (17,09) indica una dispersión moderada de los puntajes, en otras palabras, aunque el promedio general se ubica en un rango favorable, existen estudiantes con niveles considerablemente más bajos, aspecto que cobra relevancia al analizar posteriormente la distribución por categorías. Por tanto, si se considera que valores cercanos a 112 representarían niveles altos de inteligencia emocional y puntajes próximos a 16 indicarían niveles muy bajos, el promedio obtenido de 80,69 puede interpretarse como adecuado dentro del ámbito universitario, aunque con margen de mejora en determinados subdimensiones.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de Inteligencia Emocional.

Estadísticos		Total,	Total,	Total, uso	Total,	Total,
		valoración de	valoración las	de la	regulación de	Inteligencia
		emociones	emociones de	emoción	la emoción	Emocional
		propias	otros.			
N	Válido	211	211	211	211	211
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	19,7678	19,6303	21,3602	19,9289	80,6872
	Mediana	21,0000	20,0000	22,0000	21,0000	84,0000
	Moda	24,00	21,00	24,00	24,00	85,00

Desv.	4,65967	4,19817	5,08903	4,97897	17,09265
Desviación					
Varianza	21,712	17,625	25,898	24,790	292,159
Mínimo	4,00	4,00	4,00	4,00	16,00
Máximo	28,00	28,00	28,00	28,00	112,00

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Por otra parte, los resultados correspondientes a las conductas alimentarias que se muestran en la tabla 11, presenta una media de 15,44 dentro de un rango observado entre 1 y 57 puntos. En este sentido, se sabe que el instrumento EAT-26 establece un punto de corte de 20 puntos para identificar riesgo clínicamente relevante, el promedio general de la muestra se ubica por debajo de dicho umbral, lo que indica que, el grupo no presenta un nivel alto de riesgo alimentario. Sin embargo, la desviación estándar de 9,95 revela una dispersión considerable, lo cual indica que dentro del grupo existen estudiantes con puntajes significativamente elevados.

Ahora bien, en relación con las dimensiones específicas, el control oral presenta una media de 4,29 dentro de un rango posible de 0 a 16, lo que quiere decir que hay una presencia baja a moderada de conductas restrictivas asociadas al control de la ingesta. Además, en la dimensión de bulimia, la media es de 2,65 dentro de un rango de 0 a 15, lo cual indica una baja frecuencia de conductas compensatorias o episodios relacionados con pérdida de control alimentario en el promedio general.

No obstante, el valor máximo registrado de 57 puntos en el total evidencia la existencia de casos individuales con niveles elevados de riesgo. Esto implica que, aunque el promedio entre todos no alcanza el punto crítico establecido por el instrumento, sí existen subgrupos que requieren atención específica.

Así, el puntaje promedio de 15,44 puede interpretarse como un nivel general bajo a moderado de riesgo en la muestra total, aunque la variabilidad interna justifica un análisis posterior por categorías de riesgo, lo cual permite identificar con mayor precisión a los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de Conductas Alimentarias.

		Total, Control Oral	Total, Bulimia	Total, Conductas Alimentarias
N	Válido	211	211	211
	Perdidos	0	0	0
Media		4,2938	2,6540	15,4408
Mediana		4,0000	2,0000	12,0000
Moda		4,00	,00	10,00
Desv. Desviación		3,25707	2,95824	9,95083
Varianza		10,608	8,751	99,019
Mínimo		,00	,00	1,00
Máximo		16,00	15,00	57,00

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

3.2. Conductas alimenticias

Para examinar el nivel de conducta alimentaria presente en la muestra se consideraron las medidas estadísticas expuestas en la Tabla 5, las cuales incluyen los valores mínimo y máximo, junto con la media y la desviación estándar correspondientes a la población evaluada. El análisis se apoya en el procedimiento metodológico propuesto por Díaz et al. (2013), el cual permite interpretar la dispersión de los datos y establecer criterios de clasificación del comportamiento alimentario a partir de parámetros estadísticos previamente definidos.

De este modo, para la clasificación de los niveles de riesgo asociados a la conducta alimentaria se establecieron tres rangos a partir de la media y de la variabilidad de los datos obtenidos. De este modo, el nivel superior reunió los casos con puntuaciones por encima de 25,39 hasta llegar al valor máximo de 57, mientras que los puntajes menores a 2,05 se ubicaron dentro del grupo considerado sin riesgo. Entre ambos límites se concentraron los valores intermedios, los cuales correspondieron a un nivel de riesgo de carácter medio. Esta clasificación se estableció a partir de una desviación estándar de 9,95 y una media general de 15,44, lo que permitió delimitar los rangos según su distancia en relación con el punto central de la distribución.

Por consiguiente, los datos presentados en la tabla muestran que la mayoría de los participantes, equivalente al 67,8 % de la muestra, se encuentra en un nivel de riesgo moderado respecto a su conducta alimentaria. En contraste, un 13,7 % no presenta señales de riesgo, mientras que el 18,5 % restante se ubica en un nivel alto, lo cual pone sobre la mesa la necesidad de pensar en acciones de apoyo psicológico orientadas a la prevención y al abordaje de estas conductas en un grupo importante del estudiantado, algo que, dicho en sencillo, no conviene dejar pasar.

En concordancia con lo expuesto, este escenario guarda relación con los planteamientos de Haro y Mayorga (2024), quienes señalan que ciertos componentes de la inteligencia emocional, en especial la claridad emocional y la regulación afectiva, mantienen una relación inversa con la presencia de síntomas asociados a trastornos de la conducta alimentaria. Estos aportes permiten considerar que un manejo adecuado de las emociones funciona como un elemento de protección frente a este tipo de situaciones, al facilitar respuestas más ajustadas ante las exigencias personales y académicas propias del entorno universitario.

El predominio de casos con riesgo moderado indica una vulnerabilidad subyacente que podría agravarse en ausencia de intervenciones oportunas. Esto refuerza la idea de que fomentar habilidades emocionales dentro del ámbito universitario puede ser una estrategia fundamental para reducir la aparición de conductas alimentarias problemáticas, sobre todo en jóvenes que enfrentan influencias sociales y personales que impactan su percepción corporal y su capacidad de autorregulación.

Por ende, el 18,5 % de participantes ubicado en el nivel más alto de riesgo evidencia la necesidad de implementar acciones de intervención que consideren no solo las manifestaciones observables, sino también los factores emocionales subyacentes. Estos elementos, aunque no siempre se expresan de forma directa, influyen en la continuidad de la problemática a lo largo del tiempo. En vista de ello, el abordaje clínico requiere integrar el fortalecimiento de la inteligencia emocional como parte del proceso terapéutico, con el fin de atender de manera más integral las demandas del estudiantado, algo que, dicho a lo nuestro, no se puede dejar para después.

Por ende, los resultados permiten señalar que la relación entre inteligencia emocional y conducta alimentaria resulta relevante tanto en el plano teórico como en la práctica. Este vínculo ayuda a entender mejor los factores personales que pueden llevar a parte del estudiantado a adoptar hábitos alimentarios poco adecuados y, al mismo tiempo, brinda una base clara para plantear acciones de intervención desde una perspectiva psicológica integral. Dichas acciones pueden orientarse al acompañamiento y al fortalecimiento del bienestar dentro del entorno universitario, algo que, dicho a lo nuestro, aporta bastante para que los estudiantes se sientan más apoyados y puedan manejar mejor su día a día.

Tabla 12*Niveles de conducta alimenticia*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No tiene riesgo	29	13,7	13,7	13,7
Riesgo moderado	143	67,8	67,8	81,5
Alto riesgo	39	18,5	18,5	100
Total	211	100	100	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

3.3. Inteligencia emocional

Para establecer los valores que conforman la escala utilizada en el presente estudio, se aplicó un procedimiento específico basado en el enfoque estadístico descrito por (Díaz et al., 2013). Asimismo, se adoptó la clasificación propuesta por Moreyra y Olivas (2023) quienes definieron cinco niveles para organizar los puntajes obtenidos por los participantes. Estos niveles siguen un orden progresivo: muy bajo, bajo, moderado, alto y muy alto. Esta estructura fue empleada como base para el análisis e interpretación de los resultados.

De este modo, la categorización de los puntajes se construyó a partir de los valores extremos obtenidos en los estadísticos descriptivos, donde el valor mínimo fue 16 y el máximo 112. Para segmentar la escala se aplicó el procedimiento descrito por Moreyra y Lincol (2023), que consiste en dividir la diferencia entre ambos valores entre el número de niveles establecidos, en este caso cinco. La amplitud total de 96 puntos ($112 - 16$) dividida entre cinco generó intervalos de 19,2 puntos cada uno.

Con base en este criterio, los rangos quedaron definidos de la siguiente manera: nivel muy bajo entre 16 y 35,2; nivel bajo entre 35,3 y 54,4; nivel moderado entre 54,5 y 73,6; nivel alto entre 73,7 y 92,8; y nivel muy alto entre 92,9 y 112. Esta segmentación permitió clasificar los puntajes de manera equidistante dentro del continuo evaluado, facilitando la interpretación comparativa de los niveles de inteligencia emocional en la muestra estudiada.

Por otro lado, la distribución de los niveles de inteligencia emocional en la muestra de 211 participantes deja ver una presencia marcada tanto en los rangos intermedios como en los extremos de la escala. De manera concreta, el 21,3 % del estudiantado se ubicó en los niveles bajo y alto, mientras que el 19,9 % se concentró en el nivel muy bajo y el 18,5 % en el muy alto. Esta forma en que se reparten los datos muestra una dispersión bastante equilibrada, aunque con una ligera inclinación hacia los extremos, lo que refleja un perfil emocional variado dentro del grupo analizado, algo que, dicho a lo nuestro, evidencia realidades bien distintas entre los estudiantes.

Asimismo, el nivel moderado concentró al 19 % de los participantes, lo cual representa la proporción más baja entre las cinco categorías establecidas. Este resultado sugiere que una fracción considerable de la muestra no se sitúa en un punto intermedio del continuo emocional, sino que se desplaza hacia posiciones extremas de la escala. Los rangos inferiores, al agrupar de forma conjunta al 41,2 % de los casos, permiten advertir una posible vulnerabilidad en procesos vinculados con la regulación emocional y con la toma de decisiones dentro del entorno universitario.

En vista de ello, este patrón cobra relevancia al relacionarse con los resultados reportados por Urbón (2021), quien identificó una asociación directa entre niveles elevados de inteligencia emocional y la presencia de prácticas alimentarias saludables en población universitaria. Desde

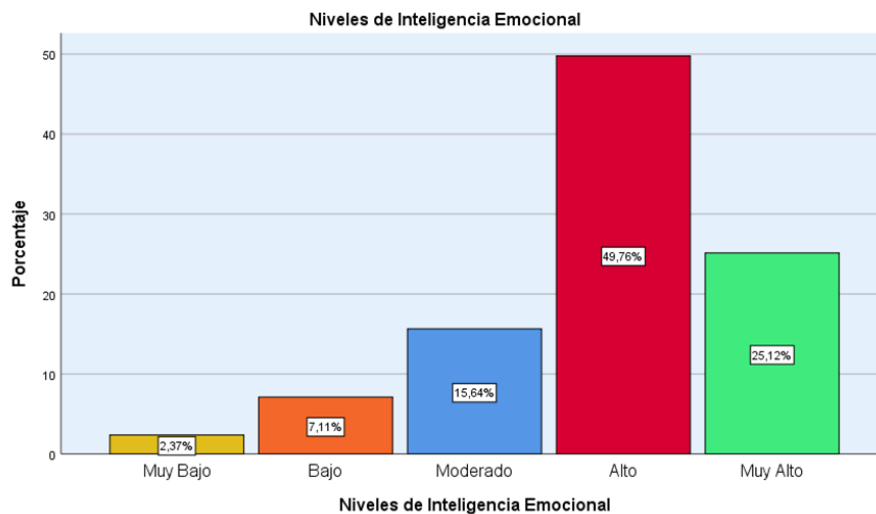
esta perspectiva, la mayor presencia de niveles bajos observada en la muestra analizada podría vincularse con conductas alimentarias poco reguladas o menos favorables para la salud, lo cual plantea un aspecto a considerar dentro del análisis integral de los resultados.

De este modo, a partir de la relación identificada, se puede inferir que el estudiantado con niveles reducidos de inteligencia emocional enfrenta mayores dificultades para el control de impulsos, la gestión de emociones y el afrontamiento de situaciones de estrés, lo cual incide de forma desfavorable en la toma de decisiones vinculadas con la alimentación y con otros hábitos de autocuidado que requieren autorregulación y conciencia afectiva.

Por ende, la identificación de la distribución de los niveles de inteligencia emocional en esta población permite describir su perfil afectivo y, al mismo tiempo, prever áreas de vulnerabilidad susceptibles de atención mediante acciones psicoeducativas orientadas al fortalecimiento de estas competencias dentro del entorno universitario.

Figura 1

Niveles de inteligencia emocional



Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

3.4. Diferencias entre la inteligencia emocional con variable sociodemográficas

Para analizar si existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional según el sexo, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, adecuada cuando se comparan dos grupos independientes y no se asume normalidad en la distribución de los datos.

Los resultados muestran un estadístico $U = 3279,50$, con un valor $Z = -1,557$ y una significación bilateral de $p = 0,119$. Dado que el valor de significación es mayor a $0,05$, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en los niveles de inteligencia emocional. En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que el sexo no constituye un factor determinante en los puntajes obtenidos en esta variable dentro de la muestra analizada.

Tabla 13

U de Mann Whitney Inteligencia Emocional.

	Total, Inteligencia Emocional
U de Mann-Whitney	3279,500
W de Wilcoxon	4407,500
Z	-1,557
Sig. asintótica(bilateral)	,119
Variable de agrupación: Sexo	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Ahora bien, la Tabla 14 muestra que los hombres presentan un rango promedio de 109,50, mientras que las mujeres registran un rango promedio de 93,78. Aunque el rango promedio masculino es ligeramente superior, esta diferencia no alcanza significación estadística, lo que

quiere decir que la variación observada puede atribuirse al azar y no a una diferencia sistemática entre grupos.

Por tanto, dentro de esta población universitaria, los niveles de inteligencia emocional se distribuyen de manera similar entre hombres y mujeres. Este resultado aumenta la probabilidad de que la inteligencia emocional no depende necesariamente del sexo, sino de otros factores individuales, formativos o contextuales que pueden influir en su desarrollo.

Tabla 14

Rangos y Medidas De la Inteligencia emocional y el Sexo.

Rangos				
Sexo		Rango promedio	Suma de rangos	
	Hombre	164	109,50	17958,50
	Mujer	47	93,78	4407,50
	Total	211		

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Por otra parte, este resultado coincide con investigaciones previas, como la realizada por Mamani Marón (2024), quien, al estudiar a estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, no identificó diferencias relevantes entre géneros en las dimensiones analizadas. De igual forma, Gallardo Gutiérrez (2022) reportó conclusiones semejantes en una población de nivel secundario, al señalar que el género no ejerció una influencia apreciable sobre los niveles de inteligencia emocional, pese a la presencia de variaciones descriptivas entre grupos, algo que, dicho a lo nuestro, se nota en los números, pero no alcanza para marcar una diferencia real.

3.4.1. Inteligencia emocional y edad

Según la prueba de Kruskal Wallis el valor P es de 0,98 el cual es mayor que el 0,05 por lo que se acepta la hipótesis nula. Esto puede corroborarse con la tabla de rangos y medias (tabla 16) donde vemos que no existe grandes diferencias entre los grupos de edad y la inteligencia emocional.

Tabla 15

U de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Total, Inteligencia Emocional
H de Kruskal-Wallis	,194
gl	2
Sig. asintótica	,908

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Los resultados obtenidos muestran un valor de significancia de $p = 0.908$, lo cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inteligencia emocional entre los grupos de edad. Las medias obtenidas fueron de 81.80 para el grupo de 18–20 años, 80.53 para el grupo de 21–23 años y 79.45 para los participantes de 24 años o más. A pesar de que el grupo más joven presentó una media ligeramente más alta, esta diferencia no fue suficiente para considerarse significativa, lo cual sugiere que, dentro del rango de edad universitario analizado (18 a 30 años), la inteligencia emocional tiende a mantenerse estable.

Tabla 16*Rangos y medias de inteligencia emocional y edad*

Rangos				
	Rango Edad	N	Rango promedio	Media
Total, Inteligencia Emocional	18-20 años	60	108,81	81,8000
	21-23 años	111	104,50	80,5315
	24- o más	40	105,94	79,4500
	Total	211		80,6872

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Estos resultados pueden ponerse en contraste con el estudio de Gutiérrez Ángel (2020), realizado en España con estudiantes universitarios de Educación Social. Por otro lado, en dicha investigación se identificaron diferencias con significación estadística entre grupos etarios, al señalar que estudiantes de hasta 20 años presentaron mayores niveles de regulación emocional en comparación con grupos de mayor edad.

Esta tendencia guarda relación parcial con los resultados del presente estudio, dado que el grupo comprendido entre 18 y 20 años registró la media más alta en inteligencia emocional. No obstante, en este caso la diferencia no alcanzó significación estadística, situación que puede asociarse con rasgos propios de la muestra o con elementos contextuales como condiciones culturales, académicas o personales que inciden en la expresión y el desarrollo emocional dentro de la población hispana, algo que, dicho a lo nuestro, varía bastante según el entorno.

3.4.2. Inteligencia emocional y etnia

En cuanto a la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la etnia, se aplicó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, obteniéndose un valor de significancia de $p = 0.099$, lo cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos étnicos considerados

Tabla 17

U de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba	
	Total, Inteligencia Emocional
H de Kruskal-Wallis	6,268
gl	3
Sig. asintótica	,099
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: Autodefinición étnica	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Tabla 18

Rangos y medias de inteligencia emocional y edad

Rangos				
	Autodefinición étnica	N	Rango promedio	Medias
Total,	Blanco	1	37,00	66,0000
Inteligencia	Mestizo	184	103,01	79,9565
Emocional	Afrodescendiente	12	139,79	87,8333
	Indígena	14	121,21	85,2143
	Total	211		80,6872

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Por otro lado, se observan diferencias claras en las medias de inteligencia emocional entre los distintos grupos considerados, ya que los participantes que se autodefinen como afrodescendientes registraron el promedio más alto, seguidos por el grupo indígena, luego el mestizo y, finalmente, el grupo blanco, que presentó el valor medio más bajo. Si bien estas variaciones no alcanzan significación estadística, resultan relevantes desde una mirada descriptiva y sociocultural, lo que permite contrastar los resultados con estudios previos y comprenderlos dentro de la diversidad presente en la población analizada.

En el estudio de Schutte et al. (2004) llevado a cabo en Estados Unidos, se identificaron diferencias en las puntuaciones de IE según grupo étnico, con medias diferenciadas para participantes blancos, negros e hispanos. Aunque el estudio no profundiza en la dirección ni magnitud de cada diferencia, sí establece que el grupo étnico puede ser una variable influyente en el desarrollo emocional percibido. Este resultado respalda la tendencia observada en tu investigación, en la que los grupos étnicos presentan diferencias marcadas en las medias, aunque no significativas estadísticamente. La coincidencia entre ambos trabajos podría indicar que las variaciones étnicas en inteligencia emocional sí existen, pero que su manifestación estadística depende del tamaño muestral, las condiciones socioculturales de la muestra, y las dimensiones específicas de IE evaluadas.

3.4.3. Conducta alimenticia y sexo

En el análisis de la variable conducta alimenticia en relación con el sexo, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, obteniéndose un valor de $p = 0.133$, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a las conductas alimenticias dentro de la muestra evaluada.

Tabla 19

U de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba	
	Total, Conductas Alimentarias
U de Mann-Whitney	3300,500
W de Wilcoxon	16830,500
Z	-1,501
Sig. asintótica(bilateral)	,133
a. Variable de agrupación: Sexo	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Tabla 20

Rangos y medias de conducta alimenticia y sexo.

Rangos					
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Medias
Total, Conductas	Hombre	164	102,63	16830,50	14,7012
Alimentarias	Mujer	47	117,78	5535,50	18,0213
	Total	211			

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

En el estudio realizado por González-González, Betancourt-Ocampo, Tavel-Gelrud y Martínez-Lanz (2014) en México, se evaluaron conductas alimenticias de riesgo en estudiantes universitarios a lo largo de distintas etapas de formación. Los autores encontraron diferencias

significativas entre sexos en la primera medición, donde los hombres con sobrepeso presentaron mayores conductas alimenticias de riesgo, aunque posteriormente dichas diferencias dejaron de ser significativas.

Este resultado presenta una coincidencia parcial con los hallazgos de la presente investigación: si bien no se alcanzó significancia estadística, las mujeres mostraron una media superior, lo cual puede estar indicando una mayor vulnerabilidad inicial que podría variar a lo largo del tiempo o de acuerdo con el entorno físico (como el IMC).

3.4.4. Conducta alimenticia y edad

En el presente estudio se analizó la relación entre la conducta alimenticia y los rangos de edad en una muestra universitaria hispana, utilizando la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, obteniéndose un valor de $p = 0.788$. Este resultado indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las conductas alimenticias.

Tabla 21

U de Kruskal-Wallis

Estadísticos de prueba^{a,b}	
	Total, Conductas Alimentarias
H de Kruskal-Wallis	,477
gl	2
Sig. asintótica	,788
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: Rango Edad	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Tabla 22*Rangos y medias de conducta alimenticia y edad.*

Rangos				
	Rango Edad	N	Rango promedio	Medias
Total Conductas	18-20 años	60	104,70	81,8000
Alimentarias	21-23 años	111	108,49	80,5315
	24- o más	40	101,04	79,4500
	Total	211		80,6872

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Por otro lado, este resultado puede contrastarse con el estudio de Lindo-Moreno et al. (2015), quienes analizaron a estudiantes universitarios latinos en Estados Unidos y reportaron diferencias con significación estadística en los comportamientos alimentarios según edad. En ese trabajo, los participantes entre 18 y 24 años presentaron patrones dietéticos de menor calidad en comparación con grupos de mayor edad, con variaciones en el consumo de desayuno, frutas, verduras y nutrientes, respaldadas por valores p inferiores a 0,05. A diferencia de la investigación actual, donde no se registran diferencias de este tipo, dichos resultados muestran una asociación negativa entre juventud y calidad de la alimentación, situación que puede explicarse por condiciones culturales, grado de autonomía alimentaria y prácticas propias del entorno universitario de esa región.

3.4.5. Conducta alimenticia y etnia

Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar las puntuaciones en conducta alimenticia entre distintos grupos étnicos (blanco, mestizo, afrodescendiente e indígena). El valor de p obtenido fue de 0,807, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en las conductas alimenticias entre los grupos étnicos.

Tabla 23*U de Kruskal-Wallis*

Estadísticos de prueba^{a,b}	
	Total, Conductas Alimentarias
H de Kruskal-Wallis	,977
gl	3
Sig. asintótica	,807
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: Autodefinición étnica	

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo**Tabla 24***Rangos y medias de conducta alimenticia y etnia.*

Rangos				
	Autodefinición étnica	N	Rango promedio	medias
Total, Conductas Alimentarias	Blanco	1	143,00	66,0000
	Mestizo	184	105,68	79,9565
	Afrodescendiente	12	116,83	85,2143
	Indígena	14	98,25	85,2143
	Total	211		

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Aunque las medias sugieren una ligera tendencia a mayores puntajes en conductas alimenticias en los grupos indígena y afrodescendiente (ambos con media = 85,21), seguidos por mestizos (79,96) y blancos (66,00), estas diferencias no son suficientes para afirmar una relación significativa desde el punto de vista estadístico.

Los resultados obtenidos en este estudio contrastan con los hallazgos de Sarabia, Peña, Pedrero y Pessa (2024), quienes identificaron que el estigma relacionado con el peso se vincula

con distintas conductas alimentarias en población universitaria. Aunque su estudio no se centró directamente en la variable étnica, sugiere que existen factores psicosociales que pueden modular el comportamiento alimenticio en este sentido.

En el presente estudio, la ausencia de diferencias significativas por etnia podría explicarse por la homogeneidad del entorno universitario en términos de acceso a alimentos, influencia social y hábitos compartidos. Por otro lado, Hun, Urzúa, López-Espinoza, Escobar y Leiva (2019) encontraron asociaciones entre distintas dimensiones del bienestar psicológico y tipos de comportamiento alimentario en estudiantes del norte de Chile, una zona con diversidad étnica relevante. Sin embargo, al no segmentar sus resultados por grupo étnico, sus hallazgos no permiten establecer comparaciones directas con los de este estudio.

2.6. Correlación entre inteligencia emocional y conductas alimentarias

Con el propósito de examinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas alimentarias se aplicó el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Esta prueba no paramétrica resulta adecuada cuando se analiza la asociación entre variables cuantitativas que no necesariamente cumplen con el supuesto de normalidad en su distribución. En el presente estudio, los puntajes totales de inteligencia emocional y conductas alimentarias provienen de escalas psicométricas basadas en ítems tipo Likert, cuyos resultados generan valores acumulativos que pueden presentar asimetrías o variaciones en la dispersión.

Por tanto, el coeficiente Rho de Spearman permite analizar la relación entre variables a partir de rangos, lo cual lo hace apropiado frente a desviaciones de la normalidad y coherente con el diseño no experimental y correlacional de la investigación. A través de esta prueba se determina tanto la dirección de la asociación (positiva o negativa) como su magnitud y nivel de

significación estadística, a partir del valor de significación bilateral (p) y del coeficiente de correlación obtenido.

Tabla 25

Correlación Inteligencia emocional – Conductas alimentarias.

Correlaciones			Total, Inteligencia Emocional	Total, Conductas Alimentarias
Rho de Spearman	Total, Inteligencia Emocional	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	-,020
		N	211	211
	Total, Conductas Alimentarias	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-,020	1,000
		N	211	211

Nota. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Para determinar la existencia de relación entre la inteligencia emocional y las conductas alimentarias se utilizó el coeficiente Rho de Spearman. El análisis muestra un valor de significación bilateral de 0,771, el cual es superior al nivel crítico de 0,05. En consecuencia, no se evidencia una relación estadísticamente significativa entre las variables evaluadas.

En cuanto al coeficiente de correlación, se obtuvo un valor de $\rho = -0,020$, lo que indica una correlación negativa de magnitud prácticamente nula. Este valor refleja una asociación extremadamente débil, sin relevancia estadística ni práctica.

Por tanto, los resultados permiten aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis de investigación. Esto implica que, en la muestra analizada, no se establece una relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional y las conductas alimentarias.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

En cumplimiento con el primer objetivo específico, que buscó identificar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Universidad Técnica del Norte, se determinó que la distribución de esta variable presenta una marcada dispersión hacia los extremos de la escala. Los resultados evidenciaron que el 41,2 % del estudiantado se ubicó en niveles bajos y muy bajos de inteligencia emocional, mientras que únicamente el 19 % alcanzó un nivel moderado, lo cual permite señalar la presencia de debilidades emocionales relevantes en una proporción considerable de la muestra analizada.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a describir las conductas alimentarias del estudiantado, se identificó que el 86,3 % de los participantes presenta algún nivel de riesgo, distribuido en un 67,8 % con riesgo moderado y un 18,5 % con riesgo alto. Estos resultados muestran una situación de vulnerabilidad alimentaria dentro de la población analizada, vinculada con prácticas que pueden afectar tanto la salud física como el bienestar psicológico durante la etapa universitaria, una realidad que, dicho a lo nuestro, prende las alertas sobre cómo se están alimentando los estudiantes mientras atraviesan su formación académica.

Por otro lado, en relación con el tercer objetivo específico, orientado a examinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas alimentarias a partir de variables sociodemográficas, los resultados estadísticos muestran que no se presentan diferencias con relevancia estadística según sexo, edad ni autodefinición étnica. Sin embargo, desde una lectura descriptiva se observan variaciones en las medias que permiten identificar matices socioculturales

propios de la población universitaria, los cuales conviene tener en cuenta para comprender con mayor cercanía la realidad que vive el estudiantado dentro de este entorno académico.

En cumplimiento del objetivo general, se estableció la existencia de una relación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas alimentarias, evidenciada mediante el coeficiente Rho de Spearman. Este resultado indica que niveles más altos de inteligencia emocional se asocian con patrones alimentarios más ajustados, mientras que menores competencias emocionales se relacionan con un mayor riesgo en la conducta alimentaria. Por tanto, se concluye que la inteligencia emocional constituye un factor relevante en la comprensión de los hábitos alimentarios del estudiantado universitario vinculado al ámbito deportivo.

4.2. Recomendaciones

A la comunidad universitaria y al personal docente, se recomienda incorporar programas institucionales orientados al fortalecimiento de la inteligencia emocional dentro de la formación académica, especialmente en carreras vinculadas con la actividad física y el deporte. Estas acciones pueden contribuir a la promoción de la salud integral, al acompañamiento emocional del estudiantado y a la prevención de conductas alimentarias de riesgo en situaciones de alta exigencia académica y corporal.

Al estudiantado de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte se le sugiere involucrarse de forma activa en espacios de acompañamiento y orientación psicológica que faciliten el reconocimiento y manejo de las emociones, así como el fortalecimiento de una relación más consciente con la alimentación. El desarrollo de estas competencias puede aportar al bienestar personal, al rendimiento académico y a la proyección profesional futura, considerando

que estos estudiantes cumplen un rol como referentes de salud y educación corporal dentro de su entorno, algo que, dicho a lo nuestro, también se aprende cuidándose uno mismo.

Para futuras investigaciones, se recomienda trabajar con muestras más amplias y recurrir a diseños probabilísticos que permitan una mayor proyección de los resultados. De igual forma, resulta pertinente avanzar hacia estudios de tipo longitudinal que permitan observar cómo evolucionan la inteligencia emocional y las conductas alimentarias a lo largo de la etapa universitaria, incorporando variables contextuales y psicosociales que ayuden a comprender con mayor detalle este fenómeno en poblaciones vinculadas al ámbito deportivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M., Carro, S., Castillo, E. C., Gago, J., Gil, M., & Moreno, E. (2023). *La promoción de la salud y del bienestar psicológico a través del deporte y de la actividad física*. Huelva: Bonanza Sistemas Digitales S. L.
- https://www.researchgate.net/publication/376078018_La_promocion_de_la_salud_y_del_bienestar_psicologico_a_traves_del_deporte_y_de_la_actividad_fisica_Modelos_de_intervencion_para_el_desarrollo_positivo_juvenil
- APA. (19 de Abril de 2018). Retrieved 25 de Octubre de 2025, from American Psychological Association: <https://dictionary.apa.org/psychology>
- Ardila, R. (2021). Psicología evolucionista. Tomando en serio a Darwin. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 45(177), 980-988.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.18257/raccefyn.1470>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vasquez, M. (s.f.). *Metodología de la Investigación El método ARIAS para realizar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología INUDI Perú. [https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.35622/inudi.b.01](https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.35622/inudi.b.01)
- Baena, G. (2017). *Metodología de la Investigación Serie Integral por Competencias*. México : Grupo Editorial Patria .
- Barraza, R., Muñoz, N., & Behrens, C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(1).
- https://doi.org/https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272017000100003

- Barrios, H., & Peña, L. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509.
<https://doi.org/http://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Betancourt, A. (2019). *Factores sociales que influyen en los hábitos alimentarios de estudiantes universitarios: estudio de caso. "Tesis Pregrado"*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/26043/1/cbs1972909.pdf>
- Burgos, M., Rodríguez, C., & Rebolledo, D. (2023). Hábitos alimentarios y estado nutricional en edad escolar. *Revista Cuatrimestral "Conecta Libertad"*, 7(3), 13-24.
<https://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/download/344/556/3009>
- Callazo, A., Buscón, M., Mudarra, A., & Salazar, E. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41(23), 33-345.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n23/a20v41n23p28.pdf>
- Campuzano, A., Lalangui, M., Jumbo, C., Sallo, A., & Moran, R. (2024). Desarrollo integral de los estudiantes: importancia de la inteligencia emocional en el ambiente escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7675-7693.
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11959
- Carrillo, S., Rivera, D., Forgiony, J., Nuván, I., Bonilla, N., & Arenas, V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 567-572. <https://www.redalyc.org/journal/559/55963207022/html/>

- Castro, D., & Cortés, R. (2023). Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(1), 9342-9359. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133
- Cortés, L. (2021). La alimentación saludable en los alumnos. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*, 9(17), 9–12.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/6626>
- Cruz, P., Valdiviezo, M., Mora, J., Abad, M., & Jiménez, A. (2024). Alimentación y aprendizajes: aliados estratégicos del desarrollo físico - cognitivo en niños de centros preescolares en Machala – Ecuador. *Reincisol*, 3(6), 2635-2660.
[https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2635-2660](https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2635-2660)
- Cuadrado, H. (2024). Educación emocional como una herramienta para mejorar el proceso educativo en Colombia: una revisión documental. *Revista Digital Investigación y Posgrado*, 5(10). <https://doi.org/https://doi.org/0009-0002-2067-6879>
- Cuéllar, I., Padilla, D., & Izquierdo, A. (2022). Competencias profesionales en Psicología Clínica de la Infancia y la Adolescencia: revisión sistemática e implicaciones. *Apuntes de Psicología*, 40(3), 171-184. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8692283.pdf>
- Díaz, A., Del Toro, M., & Zabaleta, M. (2013). Modelo integral para un programa de intervención educativa en salud: diabetes mellitus tipo ii. *Ciencia y Salud*, 5(1), 56-68.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22519/21455333.331>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez, N. (2019). Validación de la versión española de la Escala de Inteligencia Emocional de Wong Law (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100.
<https://doi.org/10.7334/psicotema2018.147>

- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- García-Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200015
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente, La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Basic Books. <https://gualaguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/61/61.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Gómez, T. (10 de Abril de 2024). *¿Qué es la regulación emocional?* Psiconecta:
<https://psiconecta.org/blog/que-es-la-regulacion-emocional#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20son%20las%20emociones?,producen%20sensaciones%20placenteras%20y%20positivas>.
- Halian, I., Kurova, A., Skliaruk, A., Halian, O., & Khokhlov, A. (2022). Estabilidad emocional como factor del bienestar psicológico de futuros. *Amazonía*, 11(51).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8503460.pdf>
- Haro, Y., & Mayorga, M. (2024). El manejo de la inteligencia emocional y regulación emocional en los estudiantes de bachillerato. *Revista Yachana*, 13(2), 167–185.
<https://doi.org/https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n2.2024.922>

- Hernández, C., Llorens, S., Rodríguez, A., & Chambel, M. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista de psicología*, 30(1), 1-12.
<https://www.redalyc.org/journal/264/26469737004/26469737004.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta* . México : Mc Graw Hill Education.
- Ley, N., & Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600363&lng=es&tlng=es
- Limonero, J., Casacuberta, D., Álvarez, M., Rovira, T., & Sanz, A. (2019). *Emoción*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.
https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/148105/2/Modulo2_Emocion.pdf
- López, A., Martínez, A., Aguilera, V., Salazar, J., Navarro, M., Reyes, Z., . . . Jiménez, A. (2018). Estudio e investigación del comportamiento alimentario: Raíces, desarrollo y retos. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 9(1), 107-118.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2018.1.465>
- Martínez, M., & Mondragón, L. (2020). Ética y bioética en Psicología. *Investigación Vigilada*, 259-276. <https://doi.org/https://books.scielo.org/id/trn8b/pdf/bermeo-9786287501638-11.pdf>
- Mejía, M. d., Sánchez, K., & Morales, M. (2024). La educación afectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Digital Publisher* , 9(1), 136-147.
<https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2267>

- Merino, S. (2023). Relación entre las adicciones y el trauma emocional desde el modelo Biopsicosocial. *Revista de Psicoterapia*, 34(126), 173-187.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9161558.pdf>
- Monardes, E. (2021). La teoría de la οὐσία y la caracterización del alma aristotélica. *Byzantion nea hellás*(40), 63-80. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-84712021000100063
- Moral, M., & González, M. (2020). Distorsiones Cognitivas y Estrategias de Afrontamiento en Jóvenes con Dependencia Emocional. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 11(1), 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7195265>
- Moreyra, M., & Olivas, L. (2023). Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS-S): propiedades psicométricas y datos normativos en población adulta peruana. *Revista de investigación Psicología*, 26(2), 105 - 128.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15381/rinvp.v26i2.24376>
- Oblitas, L. (2018). *Psicología de la salud: Una ciencia del bienestar y la felicidad*. Studocu:
<https://www.studocu.com/gt/document/universidad-galileo/fundamentos-de-psicologia/psicologia-de-la-salud-oblitas/5537456>
- Oksana, M., Tamara, T., Klymus, T., & Kozak, M. (2021). Issues of emocional instability in the context of students. *POLITECHNIK NATIONAL UNIVERSITY*, 74(11).
https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Tiurina/publication/357842128_ISSUES_OF_EMOTIONAL_INSTABILITY_IN_THE_CONTEXT_OF_STUDENTS'_EMOTIONAL_HEALTH_RESEARCH/links/63cd4d296fe15d6a573dc6fa/ISSUES-OF-EMOTIONAL-INSTABILITY-IN-THE-CONTEXT-OF-STUDENTS-EMOTI

- Organización Panamericana de la Salud . (2007). *Salud en las Américas* . Organización Panamericana de la Salud :
- https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2010/Salud_en_las_Americas_Vol_1_Regional_2007.pdf
- Ortega, A. (21 de Junio de 2017). *Los 5 métodos de estudio más comunes en Psicología*. Psicología y Mente: <https://psicologiaymente.com/psicologia/metodos-estudio-psicologia>
- Osorio, M. (2024). Generalidades de la Psicología de la Salud: Un enfoque biopsicosocial. *Revista de Educación y Psicología Simbiosis*, 4(7), 73-86.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.59993/simbiosis.v4i7.39>
- Pacheco, N., & Fernández, P. (2013). Inteligencia Emocional en Adolescentes. *P y M Padres y Maestros*(352), 34-39. <https://revistas.comillas.edu/padresymaestros/article/view/1170>
- Palomino, A. (2020). Rol de la emoción en la conducta alimentaria. *Revista chilena de nutrición*, 47(2), 286-291. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182020000200286>
- Palomo, A. (17 de Septiembre de 2019). *Educación la Inteligencia Emocional* . Revista Digital Docente : <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/educar-la-inteligencia-emocional/#:~:text=En%201995%20el%20psic%C3%B3logo%20estadounidense,Emocional%2C%20que%20populariz%C3%B3%20dicho%20concepto.>
- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83.
- <https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>

- Peña, E., & Reidl, L. (2015). Las Emociones y la Conducta Alimentaria. *Acta De Investigación Psicológica*, 5(3), 2182-2193. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(16\)30008-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2007-4719(16)30008-4)
- Peredo, M., Mamani, N., Lazo, C., & Condori, S. (2022). Evaluación de la dependencia emocional en estudiantes universitarias en periodo de confinamiento por covid-19. *Minerva*, 3(7), 17-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.47460/minerva.v3i7.49>
- Pérez-Fuentes, M., Molero-Jurado, M., Simón Márquez, M., Barragán-Martín, A., Martos-Martínez, Á., Ruiz-Oropesa, N., & Gázquez-Linares, J. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 77-86. <https://doi.org/https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/187.pdf>
- Pincay, I., Candelario, G., & Castro, J. (2018). Inteligencia Emocional en el desempeño docente. *Revista psicología Universidad Estatal de Milagro*, 2(2), 32 - 40.
- Rodríguez, J. (2020). Las habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente universitario. *Revista Innova*, 5(2), 186-199. <https://doi.org/https://doi.org/10.33890/innova.v5.n2.2020.1321>
- Rodríguez, R., & Cotonieto, E. (2020). Importancia de la epistemología en la consolidación de la psicología como ciencia. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 8(16), 42-47. <https://doi.org/https://doi.org/10.29057/icsa.v8i16.5453>
- Rojas, A., & García, M. (2017). Construcción de una Escala de Alimentación Emocional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(45), 85-95. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459653862008/html/>

- Rolón, L., & Montañez, M. (2025). Estabilidad Emocional en el contexto académico de la educación adulta. *Latam*, 6(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10075211.pdf>
- Saez Berrocal, R. (2018). *Personalidad, inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes de colegios públicos de Lima del Norte*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4468/saez_br.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Santos, J. (2016). *Psicología Clínica y de la Salud*. Cuenca: Universidad de Cuenca. <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6ddf27ff-dd08-4f2e-82db-7c12003ceff7/content>
- Torres, A. (6 de Febrero de 2017). *Conductismo: historia, conceptos y autores principales*. Psicología y Mente : <https://psicologiaymente.com/psicologia/conductismo>
- Tortosa, B., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Oropesa, N., Simón, M., Sisto, M., & Gázquez, J. (2020). Engagement académico e Inteligencia Emocional en adolescentes. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 8(1), 111–122.
<https://doi.org/https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejpad/article/view/811>
- Urbón, E. (2021). Inteligencia emocional y comportamientos alimentarios en estudiantes de la facultad de educación de la universidad de Zaragoza. *Aprendiendo en positivo*, 2(2), 71-80. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/download/2210/1892>
- Valenzuela, A., & Portillo, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

- Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez, M., & Salgado, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(44), 29-42.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/2431/243169780003/243169780003.pdf>
- Vásquez, A., Guanuchi, L., Cahuana, R., Vera, R., & Holgado, J. (2023). *Métodos de Investigación Científica*. Puno : Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Velásquez, Y., Rose, C., Oquendo, E., & Cervera, N. (2024). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *Cienciamatria*, 9(17), 4-35.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Israel, M. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, 7(4), 9723-9762.
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Wong, C., & Ley, K. (2002). Efectos de la inteligencia emocional del líder y del seguidor en el desempeño y la actitud: Un estudio exploratorio. *Revista Science Direct*, 13(3), 243-274.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)

ANEXOS

ANEXO No. 1 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: CUESTIONARIO WLEIS (ADAPTADO)

Investigación: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS ALIMENTARIAS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE.

Instrucciones para el participante:

Estimado/a estudiante,

A continuación, encontrará una serie de enunciados relacionados con sus emociones y sentimientos en diferentes situaciones de la vida. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lea cada enunciado atentamente y indique, marcando con una X en la casilla correspondiente, el grado de acuerdo o desacuerdo que mejor refleje su forma de ser y de sentir.

Por favor, responda con sinceridad, ya que sus respuestas son de vital importancia para esta investigación. Toda la información proporcionada es anónima y confidencial, y será utilizada únicamente con fines académicos.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

1 Escala de Respuestas:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en	En Desacuerdo	Ligeramente en	Ni de Acuerdo ni en	Ligeramente de Acuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1	2	3	4	5	6	7
Desacuerdo		Desacuerdo	Desacuerdo			

2 Sección 1: Inteligencia Emocional (WLEIS)

Por favor, marque con una X la opción que mejor represente su nivel de acuerdo con cada enunciado.

#	Enunciado	1	2	3	4	5	6	7
1	La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos.							
2	Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos.							
3	Siempre me fijo metas y siempre intento hacer lo mejor para alcanzarlas.							
4	Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional.							
5	Tengo una buena comprensión de mis propias emociones.							
6	Soy un buen observador de las emociones de los demás.							
7	Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente.							

#	Enunciado	1	2	3	4	5	6	7
8	Soy capaz de controlar mis propias emociones.							
9	Realmente comprendo lo que yo siento.							
10	Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás.							
11	Soy una persona auto-motivadora.							
12	Me puede calmar fácilmente cuando me siento enfadado.							
13	Siempre sé si estoy o no estoy feliz.							
14	Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean.							
15	Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda.							
16	Tengo un buen control de mis propias emociones.							

ANEXO No. 2 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: CUESTIONARIO EAT-26

(ADAPTADO)

Investigación: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTAS ALIMENTARIAS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE.

Instrucciones para el participante:

A continuación, encontrará una lista de afirmaciones relacionadas con sus hábitos y pensamientos sobre la alimentación. Por favor, lea cada una con atención y marque con una X la columna que mejor describa con qué frecuencia se ha comportado o sentido de esa manera durante los últimos 3 meses.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Su sinceridad es fundamental para el éxito de esta investigación. Toda la información que usted proporcione es estrictamente anónima y confidencial.

Agradecemos su colaboración.

1 Escala de Respuestas:

1	2	3	4	5	6
Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	A Menudo	Casi Siempre	Siempre

2 Sección 2: Conductas Alimentarias (EAT-26)

Por favor, marque con una X la opción que mejor represente la frecuencia de cada conducta o pensamiento.

#	Enunciado	1	2	3	4	5	6
1	Me angustia la idea de estar demasiado gordo/a.						
2	Procuro no comer cuando tengo hambre.						
3	La comida es para mí una preocupación habitual.						
4	He sufrido crisis de atracones en las que tenía la sensación de no poder parar de comer.						
5	Corto mis alimentos en pequeños trozos.						
6	Conozco la cantidad de calorías de los alimentos que como.						
7	Procuro no comer alimentos que contengan muchos carbohidratos (pan, arroz, papas, etc.).						
8	Tengo la impresión de que a los demás les gustaría verme comer más.						
9	Vomito después de comer.						
10	Me siento muy culpable después de comer.						
11	Me obsesiona el deseo de estar más delgado/a.						
12	Cuando hago deporte pienso sobre todo en quemar calorías.						
13	Los demás piensan que estoy demasiado delgado/a.						

#	Enunciado	1	2	3	4	5	6
14	Me preocupa la idea de tener zonas gordas en el cuerpo y/o de tener celulitis.						
15	Tardo más tiempo que los demás en comer.						
16	Procuro no comer alimentos que tengan azúcar.						
17	Como alimentos dietéticos.						
18	Tengo la impresión de que mi vida gira alrededor de la comida.						
19	Tengo un buen autocontrol en lo que se refiere a la comida.						
20	Tengo la sensación de que los demás me presionan para que coma más.						
21	Paso demasiado tiempo pensando en la comida.						
22	No me siento bien después de haber tomado dulces.						
23	Estoy haciendo dieta.						
24	Me gusta tener el estómago vacío.						
25	Me gusta probar platos nuevos, sabrosos y ricos en calorías.						
26	Después de las comidas tengo el impulso de vomitar.						