



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

CARRERA DE PSICOLOGÍA (REDISEÑO)

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

“EL MANEJO DE CONFLICTOS Y SU RELACIÓN CON LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE
LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DE LA UTN”

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

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

AUTOR:

Marcela Denysse Piedra Proaño

DIRECTOR:

MSc. Anabela Salome Galárraga Andrade

Ibarra – Ecuador 2026

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

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

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

DATOS DEL CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1003474143		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Piedra Proaño Marcela Denysse		
DIRECCIÓN:	Cotacachi, Imbabura		
EMAIL:	mdpiedrap@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:	3051480	TELÉFONO MÓVIL:	0994531745

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	EL MANEJO DE CONFLICTOS Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DE LA UTN
AUTOR (ES):	Marcela Denysse Piedra Proaño
FECHA: DD/MM/AAAA	19-03-2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciada en Psicología
DIRECTOR:	MSc. Anabela Galárraga

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 del mismo y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 19 días, del mes de marzo de 2026

EL AUTOR:

Firma.....

Nombre: Marcela Denysse Piedra Proaño

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 19 de marzo de 2026

MSc. Anabela Salome Galárraga Andrade

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

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

(f)

MSc. Anabela Salome Galárraga Andrade

C.C.: 1002718755

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a los pilares inquebrantables de mi existencia. Principalmente a mi madre, Denysse, quien ha sido mi sostén y la luz en cada sendero de mi vida; gracias por impulsarme a trascender mis límites, por enseñarme a creer en mi propia fuerza y luchar por acompañarme en cada uno de mis anhelos. A mi familia, tíos y primos, gracias por ser mi refugio de amor y apoyo constante.

De manera especial a mi *Papi Mauro*, mi abuelito, quien sigue siendo el latido de mi corazón tanto en la tierra como en el cielo. Aunque tu presencia física me falte, te siento vivo junto a mí en cada instante; has sido mi inspiración para no rendirme jamás y para entregar el alma, la sabiduría y el amor en todo lo que hago, por más sencillo que parezca. Tu legado vive en este esfuerzo.

A Zamyra, mi compañero de vida y de estudios, gracias por tu paciencia, tu amor y por ser mi soporte en los momentos de mayor necesidad, manteniéndote a mi lado frente a cualquier adversidad.

A mi mascota fiel Canguil, luz pura en mis días, gracias por hacerme sentir segura y amada con cada ocurrencia y gesto de ternura.

A mi amiga Odalis, a quien la vida universitaria me regaló para compartir y disfrutar gran parte de este viaje; aunque el destino nos llevó por rumbos distintos antes del final, nuestra amistad trasciende el tiempo y la distancia.

Gracias a todos los que me rodean por ser el impulso para alcanzar este logro.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, por regalarme el don de la vida y la salud, por darme un propósito claro y por ser quien guía mis pasos en cada ámbito de mi existencia.

A mi madre, por su amor incondicional y entrega absoluta. Gracias por procurar darme siempre lo mejor, por ser mi mayor ejemplo de fuerza, dedicación y trabajo incansable, y por ser el impulso fundamental para alcanzar todo lo que me propongo.

A la Universidad Técnica del Norte y a los docentes que han sido verdaderos guías en este camino universitario, compartiendo su sabiduría, conocimientos y experiencias con vocación. De manera especial, extiendo mi agradecimiento al Dr. Miguel Posso, por su sabiduría en el campo de la investigación y por enseñar con admirable dedicación y objetividad.

A la MSc. Anabela Galárraga, coordinadora de la carrera y tutora de mi tesis, gracias por su acompañamiento y orientación desde el inicio hasta la culminación de esta etapa. A mi asesor, el MSc. Juan Fernando Jaramillo, por su paciencia, sus enseñanzas y su significativo aporte a la realización de este trabajo.

Finalmente, gracias a todos los profesores de la carrera de Psicología que han marcado mi vida, mostrándome el verdadero amor por esta profesión

RESUMEN

El entorno universitario configura un ecosistema social complejo donde las exigencias académicas y la diversidad pueden generar tensiones interpersonales. En este escenario, el manejo de conflictos resulta determinante para el bienestar estudiantil, sustentándose en la inteligencia emocional como recurso clave para la regulación afectiva y adaptación social. El objetivo general de la presente investigación fue determinar la relación entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Universidad Técnica del Norte. La metodología fue de tipo cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La muestra no probabilística constó de 173 estudiantes, evaluados mediante el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) y la Escala Trait Meta Mood (TMMS-24). Los resultados descriptivos evidenciaron un predominio del nivel medio en los estilos de compromiso (77.5%) y evitación (65.3%), junto con un déficit en claridad emocional (59.5%). Utilizando la prueba de correlación Rho de Spearman, se descubrió que existe una relación positiva y significativa ($p < .05$) entre el manejo de conflictos y la reparación emocional ($Rho = 0.559$); mientras que, mediante la prueba U de Mann-Whitney, se encontró que no existen diferencias significativas ($p > .05$) según el sexo o la edad en ninguna de las variables. Se concluye que, a diferencia de otros contextos, el género no actúa como un factor diferenciador en esta población, identificando a la capacidad de reparación emocional como el predictor más fuerte para el desarrollo de estrategias colaborativas de resolución de conflictos.

Palabras clave: Manejo de conflictos; inteligencia emocional; estudiantes universitarios; pedagogía de la actividad física y deporte

ABSTRACT

The university environment configures a complex social ecosystem where academic demands and diversity can generate interpersonal tensions. In this scenario, conflict management is determinant for student well-being, relying on emotional intelligence as a key resource for affective regulation and social adaptation. The general objective of this research was to determine the relationship between conflict management and emotional intelligence in students of the Pedagogy of Physical Activity and Sport major at the Technical University of the North. The methodology was of a quantitative type, with a descriptive-correlational scope and a non-experimental cross-sectional design. The non-probabilistic sample consisted of 173 students, evaluated using the Conflict Resolution Styles Inventory (CRSI) and the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). Descriptive results evidenced a predominance of the medium level in compromise (77.5%) and avoidance (65.3%) styles, along with a deficit in emotional clarity (59.5%). Using Spearman's Rho correlation test, it was discovered that a significant positive relationship exists ($p < .05$) between conflict management and emotional repair ($Rho = 0.559$); while, through the Mann-Whitney U test, it was found that there are no significant differences ($p > .05$) according to sex or age in any of the variables. It is concluded that, unlike other contexts, gender does not act as a differentiating factor in this population, identifying emotional repair capacity as the strongest predictor for the development of collaborative conflict resolution strategies.

Keywords: Conflict management; emotional intelligence; university students; pedagogy of physical activity and sport.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	14
1.1 PSICOLOGÍA SOCIAL	14
1.1.1 <i>Conceptualización</i>	14
1.1.2 <i>Importancia</i>	14
1.1.3 <i>Clasificación o tipos</i>	15
1.2 MANEJO DE CONFLICTOS	15
1.2.1 <i>Teorías o modelos sobre el manejo de conflictos</i>	15
1.2.2 <i>Definiciones</i>	16
1.2.3 <i>Dimensiones</i>	16
1.2.4 <i>Importancia del manejo de conflictos</i>	17
1.2.5 <i>Manejo de conflictos en estudiantes universitarios</i>	17
INTELIGENCIA EMOCIONAL	18
1.3.1 <i>Definiciones</i>	18
1.3.2 <i>Teorías o modelos sobre inteligencia</i>	18
1.3.3 <i>Dimensiones</i>	19
1.3.4 <i>Importancia de la inteligencia emocional</i>	20
1.3.5 <i>Inteligencia emocional en estudiantes universitarios</i>	20
1.4 MANEJO DE CONFLICTOS E INTELIGENCIA EMOCIONAL	21
1.5 CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE DE LA UTN.....	22
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS	23
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	23
2.2 INSTRUMENTOS	23
2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS.....	25
2.4 MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	26
2.5 PARTICIPANTES	28
2.6 PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	29
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	31
3.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	31
3.2 NIVELES DE MANEJO DE CONFLICTOS	31
3.3 NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	35
3.5 CORRELACIONES ENTRE VARIABLES DE ESTUDIO	43
CONCLUSIONES.....	45
RECOMENDACIONES	46
REFERENCIAS	47
ANEXOS.....	52
ANEXO NÚMERO 1: TEST CRSI	52
ANEXO NÚMERO 2: TEST TMMS-24.....	53

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Alfa de Cronbach de la variable y dimensiones de inteligencia emocional	24
Tabla 2	Alfa de Cronbach de la variable y dimensiones de Manejo de Conflictos.....	25
Tabla 3	Matriz de variables.....	27
Tabla 4	Distribución de estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte por semestre y sexo	28
Tabla 5	Distribución de la muestra por niveles.....	29
Tabla 6	Estadísticos descriptivos de inteligencia emocional	31
Tabla 7	Estadísticos Descriptivos de Manejo de Conflictos	31
Tabla 8	Rangos por estilo de manejo de conflictos	31
Tabla 9	Niveles de confrontación	32
Tabla 10	Niveles de evitación	33
Tabla 11	Niveles de compromiso.....	33
Tabla 12	Niveles de acomodación.....	34
Tabla 13	Rangos de atención a los sentimientos, claridad y reparación emocional.....	35
Tabla 14	Niveles de atención a los sentimientos según sexo.....	36
Tabla 15	Niveles de claridad emocional según sexo	37
Tabla 16	Niveles de reparación emocional según sexo	38
Tabla 17	Pruebas de normalidad de las variables de estudio.....	38
Tabla 18	Rangos de manejo de conflictos según sexo	39
Tabla 19	Rangos y Krustal Wallis: Manejo de Conflictos-Edad.....	40
Tabla 20	Rangos y U de Mann-Whitney: Inteligencia Emocional-Sexo	41
Tabla 21	Rangos y U de Mann-Whitney: Inteligencia Emocional-Edad.....	42
Tabla 22	Correlación (Rho de Spearman) entre manejo de conflictos y dimensiones de inteligencia emocional.....	43

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace del profundo interés personal y académico por trasladar a la práctica investigativa el estudio del manejo de conflictos y la inteligencia emocional, permitiendo analizar estos constructos desde una perspectiva empírica. A su vez, este trabajo busca profundizar el conocimiento sobre la interacción de estas variables en el entorno de estudiantes universitarios, con el fin de comprender las dinámicas socioafectivas propias de su formación académica, tanto en hombres y mujeres de diferentes rangos de edad. Adicionalmente, responde a la necesidad de desarrollar y perfeccionar destrezas investigativas rigurosas, consolidando competencias metodológicas esenciales que serán puestas en práctica en el futuro ejercicio profesional.

En algunos casos, los estudiantes universitarios presentan dificultades en manejar sus conflictos debido a que, su nivel de inteligencia emocional es bajo, lo cual se atribuye a la limitada autoconciencia emocional, al déficit en autorregulación afectiva y habilidades de comunicación interpersonal (Suryadi y Meirawan, 2024). También, influyen los niveles de estrés elevados en la parte académica sin poseer estrategias de afrontamiento que sean adecuadas. La combinación de estos factores produce un aumento en su tensión interpersonal, conductas agresivas en sus grupos de trabajo, bajo rendimiento académico, desmotivación y una marcada reducción de la cohesión grupal (Merlin y Soubramanian, 2024).

El manejo de conflictos y la inteligencia emocional constituyen a dos elementos fundamentales dentro del campo de la psicología, y en particular del ámbito de la psicología social, rama que estudia la forma en que los procesos afectivos, cognitivos y conductuales de los individuos se estructuran mediante dinámicas sociales e interacción de grupos (Gunkel et al., 2016).

Por otro lado, la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, lo cual es fundamental para mediar y negociar malentendidos con soluciones adecuadas en los contextos grupales (Davaei et al., 2022). No obstante, el manejo de conflictos aborda las estrategias que se utilizan para restaurar la cooperación tras discrepancias, ambas competencias se modulan por el estado emocional de quienes participan en el conflicto y son esenciales para convertir las tensiones en oportunidades de aprendizaje en el ámbito académico (Gunkel et al., 2016).

En el contexto universitario, los estudiantes se exponen cotidianamente a escenarios de competencias y colaboración, como los proyectos grupales, trabajo en equipo, debates en el aula, prácticas de laboratorio y actividades extracurriculares que conducen a elevados niveles de estrés que desencadenan conflictos interpersonales (Chen et al., 2024). En la actualidad, estudios realizados en pregrado muestran que los individuos que presentan altos niveles de inteligencia emocional aplican estrategias de resolución orientadas al beneficio mutuo, al contrario de quienes aplican estilos evitativos o de imposición que repercute en el rendimiento académico, cohesión grupal y el bienestar psicológico, incidiendo en la percepción de la experiencia universitaria (Michinov et al., 2023).

El presente trabajo, se centra en los estudiantes de primer a octavo semestres de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, en la facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte en Ibarra, Imbabura con la finalidad de analizar las competencias emocionales y estrategias de resolver conflictos que presentan los estudiantes durante sus actividades académicas, proyectos deportivos colaborativos y prácticas de laboratorio.

¿Existe una relación directa entre el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en los estudiantes de la carrera de Entrenamiento Deportivo de la Universidad Técnica del Norte?

Justificación

Esta investigación es fundamental ya que aborda una problemática actual y relevante en el campo de la psicología social, aplicada en el contexto universitario: el manejo de conflictos y la inteligencia emocional. Estudios recientes demuestran que estudiantes con competencias emocionales implementan estrategias integrativas y colaborativas al enfrentarse a conflictos, mientras que individuos con niveles bajos acuden a enfoques evitativos o autoritarios, afectando negativamente a su bienestar integral y rendimiento académico (Galindo-Domínguez et al., 2022).

Por otro lado, una revisión sistemática de 29 estudios ha demostrado que el uso de la inteligencia emocional en contextos educativos y organizacionales proporcionan estrategias en resolución de conflictos, transformándolos en oportunidades de aprendizaje (Winardi et al., 2021).

Como beneficiarios directos serán los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad física y Deporte de la UTN, sede Ibarra. Indirectamente, se beneficiará la institución educativa al contribuir al ámbito académico y deportivo y a la comunidad local, contando con profesionales que dispongan una adecuada gestión de equipo y competencias socioemocionales.

Las expectativas que crea este proyecto dentro de la comunidad científica son altas, ya que en Ecuador existen escasas investigaciones que integren la práctica de la actividad física con la inteligencia emocional y el manejo de conflictos dentro del contexto universitario. Por lo tanto, al aportar datos localizados y actuales, se contribuirá a la literatura nacional, además, de proporcionar un modelo replicable en otras carreras e instituciones de educación superior (Bonilla-Yucailla et al., 2022).

Este trabajo está respaldado por la infraestructura académica y deportiva de la Universidad Técnica del Norte, el personal docente con formación en distintas áreas, principalmente en psicología, y el acceso a instrumentos previamente validados para medir la inteligencia emocional y los estilos de resolución de conflictos en los universitarios. A pesar de que existen limitaciones como el tiempo de cada semestre, y el espacio que podrían restringir la observación y generalización de resultados, la planificación metodológica y el respaldo institucional aseguran que los resultados favorecerán a la formación de profesionales del deporte con competencias socioemocionales sólidas y calidad dentro de su vida universitaria.

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de pedagogía de la actividad física y deporte.

Objetivos específicos

1. Analizar los niveles de manejo de conflictos en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y deporte.
2. Analizar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.
3. Determinar si existe diferencias de manejo de conflictos e inteligencia emocional según el sexo y la edad.
4. Determinar la relación entre el manejo de conflictos e inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 Psicología social

1.1.1 Conceptualización

La psicología social ha sido investigada desde diferentes perspectivas. En primer lugar, Myers (2003), la define como el estudio científico enfocado en cómo los individuos piensan, se influyen y se relacionan entre sí, es decir, el autor propone que los procesos psicológicos intervienen en las relaciones humanas incidiendo en el comportamiento individual como colectivo. Por su parte, Gordon Allport la concibió como un intento de comprender y explicar cómo los pensamientos, sentimientos y conductas de las personas son producto de la influencia real, imaginaria o implícita de otros individuos (como se citó en Morales & Moya, 2000). Allport enfatiza la centralidad de la influencia social en el modelado de los procesos psicológicos, los cuales modifican las experiencias y comportamientos del sujeto.

Siguiendo la línea de Moscovici, (Navarro, 2012), la define como el estudio de los conflictos entre el individuo y la sociedad, no solo reconoce a la influencia social como factor influyente, sino que también propone que existe una *interacción dialéctica*. Dicho de otra manera, la sociedad es una entidad externa pero internalizada, ya que representa normas, figuras, creencias que son un punto de referencia para el individuo y negocia constantemente con ellas.

Ambas definiciones, coinciden en que la psique humana por naturaleza es social. Mientras Allport considera que la influencia es fundamental, también se menciona que es potencialmente conflictiva de la interacción entre individuo y sociedad. Dicho brevemente, la psicología social es la disciplina que estudia cada interacción que genere tensión y conflicto en las personas.

1.1.2 Importancia

La psicología social es fundamental en la vida humana, permite explicar cómo los individuos actúan, resuelven conflictos, toman decisiones y a partir de ahí van construyendo su identidad social. Delval (2000) dice que es indispensable para comprender cómo los valores, cultura y pertenencia al grupo, influyendo en la percepción y conducta. Por otro lado, en la vida cotidiana su importancia radica en la capacidad de predecir diferentes comportamientos tanto a nivel individual como grupal. Además, su aplicación es pertinente en el ámbito educativo, laboral, de salud e incluso en la política, proporcionando herramientas que sean útiles para intervenir en dichos contextos (Baron y Byrne, 2005, p. 15).

De manera particular, en el contexto universitario, Myers (2003) argumenta que conocer y aplicar estas definiciones permite que la calidad de vida de la persona mejore, lo cual facilita la resolución de conflictos y promueve los entornos colaborativos e inclusivos. Como se afirmó arriba, la psicología social nos ayuda a entender que los procesos psicológicos (pensamiento, sentimiento, conducta), no son netamente psíquicos, sino se conectan con las interacciones y dinámicas grupales.

1.1.3 Clasificación o tipos

La psicología social se clasifica en diversos criterios que integran sus componentes psicológicos y sociológicos. El nivel intraindividual, estudia los mecanismos internos como la atención o percepción. El interpersonal investiga las interacciones que son *cara a cara* entre individuos. El intragrupal estudia los procesos que ocurren dentro de grupos pequeños, como la cohesión y roles. Por último, en la intergrupala trata fenómenos entre colectivos, un ejemplo son los estereotipos o conflictos sociales (Prieto, 2025).

Una segunda clasificación distingue entre dos grandes enfoques teóricos que reflejan sus raíces epistemológicas. La psicología Social Psicológica, estudia cómo los procesos sociales influyen en cada individuo. A la vez que se centra en las percepciones, actitudes, emociones y decisiones que toman frente a estímulos sociales. En contraste, la Psicología Social Sociológica, analiza las estructuras sociales, las normas y la cultura, postulando que la dimensión psicológica es un producto de la realidad social. Bravo y Viteri (2024) explican que esta división, surgida de debates históricos, se mantiene vigente en la investigación contemporánea.

Finalmente, Bravo y Viteri (2024) identifican subcampos aplicados que abordan contextos concretos. Entre ellos destacan la Psicología Social Aplicada, que busca solucionar problemas sociales mediante el uso de conocimiento teórico, y una de sus vertientes, la Psicología Social Comunitaria, enfocada en el empoderamiento y la transformación del entorno desde una perspectiva crítica. Asimismo, la Psicología Social de los Grupos estudia fenómenos como el liderazgo, la conformidad y el conflicto, procesos clave para comprender la conducta en contextos académicos y laborales.

1.2 Manejo de Conflictos

1.2.1 Teorías o modelos sobre el manejo de conflictos

El manejo de conflictos ha sido abordado desde múltiples modelos teóricos. Uno de los más influyentes en la literatura es el como modelo de la Doble Preocupación por Thomas & Kilman en 1974. Este modelo conceptualiza los estilos de resolución de conflictos a partir de dos dimensiones: el asertividad (preocupación por los propios intereses) y la cooperación (preocupación por los intereses de los demás). La interacción de ambas dimensiones da lugar a cinco estilos básicos:

- Competencia: Orientado a ganar imponiendo la propia solución.
- Colaboración: Enfocado en encontrar una solución mutuamente beneficiosa (*ganar ganar*).
- Compromiso: Basado en la negociación, donde ambas partes ceden para alcanzar un acuerdo.
- Evitación: Consiste en posponer o ignorar el conflicto.

- Acomodación: Implica ceder ante los deseos del otro, descuidando los intereses propios.

Este modelo ha sido ampliamente validado y utilizado para describir tendencias de comportamiento en contextos académicos y laborales (Shukla, 2022).

Otro modelo relevante es el desarrollado por Kurdek (1994), a través de su Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI). Aunque fue diseñado originalmente para evaluar estrategias en parejas, su utilidad se ha extendido a diversos contextos interpersonales. El autor propuso un modelo de cuatro dimensiones: confrontación, evitación, acomodación y compromiso. Teóricamente, estas dimensiones se organizan en dos ejes: uno positivo-negativo (estrategias colaborativas vs. agresivas) y otro de compromiso-desvinculación (conductas de involucramiento activo vs. retirada). A diferencia del modelo de Thomas & Kilmann, el CRSI permite analizar patrones de comportamiento más específicos en relaciones cercanas. Su estructura psicométrica fue validada recientemente en población universitaria ecuatoriana por Ramírez et al. (2024), quienes confirmaron su consistencia para caracterizar los estilos predominantes en jóvenes adultos.

1.2.2 Definiciones

Para abordar el manejo de conflictos, es primordial definir el concepto de conflicto. Desde una perspectiva psicosocial Rahim (2005) lo define como un proceso que se origina cuando dos o más partes perciben que sus objetivos son incompatibles o que los recursos son limitados, lo que impide la satisfacción simultánea de sus necesidades e intereses. De forma similar, Bar-Tal (2014) postula que un conflicto emerge cuando dos o más actores perciben una contradicción entre sus metas y actúan en consecuencia para defender sus posiciones.

Desde el ámbito educativo, Dalmasso (2003) sostiene que los conflictos entre estudiantes suelen originarse por discrepancias en metas académicas, valores o estilos de comunicación, los cuales, aunque no siempre derivan en confrontaciones abiertas, afectan el clima emocional y la productividad. En este marco, Fisher (2015) propone que el conflicto es inherente al ser humano, y se define como un conjunto de acciones orientadas a abordar y resolver el conflicto de manera cooperativa, con el objetivo de minimizar los efectos negativos de los conflictos y potenciar el crecimiento personal y oportunidad de aprendizaje para las partes involucradas.

1.2.3 Dimensiones

El Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI) diseñado por Kurdek (1994) evalúa cuatro dimensiones clave para comprender cómo los estudiantes enfrentan las disputas en contextos académicos e interpersonales. Cada estilo se mide mediante ítems en una escala Likert:

-Confrontación: Se define como la disposición para discutir y resolver el problema de manera directa y activa, pero, a menudo, impulsiva o agresiva, defendiendo la postura de uno mismo. Estudios como el de Trifan et al. (2024) indican que este estilo se asocia a niveles bajos de satisfacción y mayor estrés interpersonal.

-Evitación: Refiere a la tendencia a distanciarse física o psicológicamente del conflicto, evitando abordarlo directamente. Se caracteriza por la negación del problema, una baja asertividad y escasa cooperación.

-Acomodación: Implica sacrificar los propios intereses y ceder ante la otra parte para mantener la armonía o evitar la tensión. Si bien reduce el conflicto inmediato, puede generar insatisfacción interna.

-Compromiso: Considerado un estilo adaptativo, se basa en la búsqueda conjunta de soluciones que equilibren las necesidades de ambas partes, fijando un acuerdo mutuamente aceptable.

1.2.4 Importancia del manejo de conflictos

La habilidad para manejar conflictos de forma efectiva es crucial para el bienestar emocional, el rendimiento académico y la calidad de las relaciones interpersonales. En el ámbito universitario, donde la interacción y el trabajo en equipo son constantes, saber gestionar desacuerdos es una competencia clave para la formación integral. Al respecto, Chen et al. (2024) señalan que los estudiantes con habilidades desarrolladas en resolución de conflictos tienden a presentar menores niveles de ansiedad y un mejor desempeño académico.

Por el contrario, una gestión inadecuada de los conflictos puede derivar en estrés, un clima social negativo, desmotivación y una menor satisfacción general (Winardi et al., 2021). Un manejo positivo, en cambio, fortalece las relaciones, fomenta la comprensión mutua y contribuye a un ambiente de aprendizaje más productivo y saludable.

1.2.5 Manejo de conflictos en estudiantes universitarios

El entorno universitario constituye un ecosistema social complejo donde interactúan estudiantes con diversos orígenes, personalidades y expectativas. Esta diversidad, si bien es enriquecedora, crea un terreno fértil para la aparición de conflictos interpersonales derivados de la competencia académica, los trabajos grupales, los debates y otras presiones. Por ello, la habilidad para gestionar estos desacuerdos de manera constructiva es fundamental para el bienestar y el éxito estudiantil.

La propuesta de Chávez y Norzagaray (2023) resaltan la importancia de fomentar la motivación intrínseca y desarrollar habilidades sociales como la comunicación asertiva y la negociación. La universidad no es solo un escenario de conflictos, sino un entorno de aprendizaje crucial para estas competencias, las cuales son transferibles y esenciales para el futuro profesional. Un manejo deficiente se asocia con mayores niveles de ansiedad y depresión (Suryadi y Meirawan, 2024), mientras que estilos constructivos como la colaboración y el compromiso se relacionan con relaciones más sólidas y mayor apoyo social.

Por consiguiente, comprender los estilos de manejo de conflictos predominantes en la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la UTN, como se pretende en esta

investigación, contribuirá a la formación integral de futuros profesionales capaces de desenvolverse exitosamente en entornos diversos y demandantes.

Inteligencia emocional

1.3.1 Definiciones

El concepto de la inteligencia emocional surge como un constructo científico con implicaciones para la adaptación humana, el bienestar psicológico y el éxito en diversos dominios de la vida. En primera instancia, Mayer y Salovey (1997) fueron los pioneros en definir la IE como la capacidad de controlar y regular los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, con el objetivo de utilizarlos posteriormente como guía de nuestros pensamientos y acciones (Fernández-Berrocal, 2005). Con esta definición se enfatizan dos aspectos clave: el monitoreo y la regulación de emociones que rigen nuestra conducta.

Sin embargo, con el paso del tiempo, la definición se refinó con el fin de dar mayor énfasis en los aspectos cognitivos del procesamiento emocional. De esta manera, Salovey y Mayer, la describieron como la habilidad de procesar información con exactitud y eficacia; es decir, se concibe como una inteligencia genuina que se basa en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Asimismo, Davaei et al. (2022) proponen que es la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, lo cual es fundamental para mediar y negociar malentendidos con soluciones adecuadas en contextos grupales.

1.3.2 Teorías o modelos sobre inteligencia

El término de inteligencia emocional (IE), desde su aparición en el ámbito científico, ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas que buscan definir su naturaleza. Estas teorías se agrupan en dos grandes enfoques: los modelos de habilidad, que conciben la IE como una capacidad cognitiva genuina de procesamiento emocional; y los modelos mixtos, que la describen como un conjunto de competencias, rasgos de personalidad y habilidades socioemocionales (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

El modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997), es considerado el más influyente en la investigación científica de la inteligencia emocional. Infantes (2023) menciona que la principal fortaleza de este modelo radica en su definición precisa de la IE como una capacidad cognitiva, distinta de los rasgos de personalidad y otras competencias. Este modelo se distingue por concebir a la IE como una inteligencia genuina, al postular la existencia de una aptitud para razonar sobre las emociones y utilizar la información emocional para mejorar nuestro pensamiento. De este modo, en su adaptación, Fernández-Berrocal propone que este modelo se estructura jerárquicamente en cuatro ramas fundamentales que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos:

-Percepción, evaluación y expresión de las emociones: Es la habilidad más básica y consiste en identificar nuestras propias emociones y las de los demás, así como poder expresarlas de forma adecuada. Además, implica discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

-Facilitación emocional del pensamiento: Se refiere a la habilidad de utilizar las emociones para dirigir la atención hacia información importante, lo que facilita la toma de decisiones y la solución de problemas.

-Comprensión y análisis de las emociones: Implica el conocimiento del lenguaje emocional, es decir, etiquetar las emociones con precisión, comprender las causas y consecuencias de estas, y cómo evolucionan con el tiempo.

-Regulación reflexiva de las emociones: Constituye la habilidad de nivel superior, y se refiere a la capacidad de estar abierto tanto a los sentimientos agradables como a los desagradables, y de gestionar inteligentemente las propias emociones y las de los demás para promover el crecimiento personal e intelectual.

En contraste, los modelos mixtos se caracterizan por su visión holística, en la cual la IE hace referencia a un amplio conjunto de competencias que determinan el éxito en la vida, ya que combina habilidades netamente emocionales con rasgos de personalidad y competencias sociales (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Es importante señalar que, para la medición de la IE desde el modelo de habilidad, se destaca el uso del TMMS-24 *Trait Meta-Mood Scale*. Este instrumento es una escala de autoinforme rigurosa que evalúa la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), es decir, el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus propias capacidades afectivas. Su validez ha sido ampliamente respaldada en contextos educativos y clínicos, siendo validada recientemente en población local por estudios como el de (Ramos-Galarza et al., 2024), quienes confirman su fiabilidad.

1.3.3 Dimensiones

La Escala Trait Meta Mood (TMMS-24), es una de las medidas de autoinforme más utilizadas. Desarrollada por Salovey et al. (1995) y adaptada y validada posteriormente para la población española por Fernández-Berrocal et al. (2004). Esta escala se alinea directamente con el modelo de habilidades, evaluando tres dimensiones fundamentales del procesamiento emocional intrapersonal que se enfoca en los aspectos metacognitivos de la percepción, la comprensión y la regulación.

Fernández-Berrocal et al. (2004) en su adaptación del TMMS-24, explica y adapta al español estas 3 dimensiones:

-Atención a los sentimientos: Se refiere a la tendencia a observar y reflexionar sobre sus propios estados emocionales. Mide el grado en que los individuos creen prestar atención a sus emociones y sentimientos. Una puntuación alta indica que la persona es consciente de sus emociones y les dedica tiempo a ellas. No obstante, es crucial entender que los niveles excesivos de atención no siempre son adaptativos.

-Claridad emocional: Es la capacidad de comprender y discriminar las propias emociones; no solo sentir, sino también entender lo que sentimos y poder etiquetar cada emoción correctamente con sus posibles causas.

-Reparación emocional: Esta dimensión evalúa la creencia en la capacidad del individuo para regular sus estados emocionales. Específicamente, mide la habilidad percibida para moderar estados de ánimo negativos y prolongar los positivos.

1.3.4 Importancia de la inteligencia emocional

La evidencia empírica ha demostrado consistentemente el rol fundamental de la inteligencia emocional como predictor de resultados positivos en múltiples áreas de la vida humana. Las personas que poseen mayores niveles de IE tienden a gozar de una buena salud mental, relaciones interpersonales más sanas y satisfactorias y mayor éxito en el ámbito académico y profesional (Del Rosal et al., 2016).

Las habilidades para comprender y regular las emociones permiten que el individuo gestione el estrés de manera eficaz, reduciendo la incidencia de síntomas de ansiedad y depresión, además, de mantener una visión más optimista de la vida. Estudios como el de Ferragut & Fierro (2012) correlacionan la IE positivamente con la satisfacción vital, empatía y calidad en las relaciones sociales. Además, se reconoce que las personas emocionalmente inteligentes tienden a ser más hábiles para construir y mantener redes de apoyo, solucionar conflictos y generar respuestas más deseables para los demás, lo que facilita su adaptación social. Por lo tanto, se destaca la importancia de la IE y se asocia directamente con un mayor bienestar psicológico.

Por otro lado, en una revisión sistemática, Ortiz De la Cruz (2024) afirman que una mayor capacidad emocional se asocia con un mejor desempeño en el ámbito académico, lo cual sugiere que la IE actúa como un factor protector que mejora el bienestar, reduce el estrés y fomenta conductas más organizadas que conducen a mejorar su rendimiento.

En consecuencia, desarrollar inteligencia emocional es esencial para la vida personal, académica y profesional, ya que permite afrontar mejor los retos, construir relaciones saludables y alcanzar un mayor bienestar y éxito en diferentes ámbitos.

1.3.5 Inteligencia emocional en estudiantes universitarios

El entorno universitario representa a una etapa de transición crítica para el individuo, la cual se caracteriza por una alta exigencia académica y mayor autonomía, acompañada de una intensa vida social. Este contexto puede desencadenar niveles significativos de estrés, conflictos interpersonales, específicamente en actividades grupales o trabajos en equipo. En este escenario, la inteligencia emocional se destaca como un recurso psicológico en el cual los estudiantes que desarrollen mayor IE estarán más preparados para afrontar desafíos académicos, gestionar niveles de ansiedad antes proyectos, exámenes u otros, y consolidar relaciones de apoyo entre pares, lo que les permite adaptarse con éxito a su vida universitaria.

Rivera et al. (2014) sostienen que los estudiantes universitarios con niveles más altos de IE, particularmente en claridad y reparación emocional, reportan niveles inferiores de estrés y mayor satisfacción en su experiencia universitaria. Adicionalmente, la capacidad de regular estados de ánimo negativos es esencial para mantener la motivación y persistencia ante las dificultades académicas.

De manera similar, para los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y el deporte, la IE adquiere una relevancia particular. Su éxito no dependerá únicamente de sus conocimientos técnicos y teóricos, sino también de su capacidad de gestionar sus propias emociones bajo presión o frustración, y fundamentalmente, de su capacidad para percibir, comprender y guiar las emociones de sus futuros atletas (Mateos y Cano, 2012). Al mismo tiempo, un profesional con alta IE es capaz de motivar, inspirar, gestionar conflictos y crear un ambiente positivo que potencie el rendimiento y el bienestar integral. Por lo tanto, la inteligencia emocional no solo es una habilidad deseable para los estudiantes, sino una competencia profesional fundamental que requiere ser desarrollada.

1.4 Manejo de conflictos e inteligencia emocional

La relación entre inteligencia emocional (IE) y la forma en que las personas manejan los conflictos interpersonales ha sido un tema de interés e investigación psicológica y educativa. La literatura científica señala que las competencias emocionales son un pilar fundamental para la resolución constructiva de conflictos. En este sentido, la habilidad de afrontar una situación conflictiva no depende únicamente de la lógica o la razón, sino de la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones, tanto propias como ajenas (Galindo-Domínguez et al., 2022).

Gunkel et al. (2016) mencionan que la IE no solo actúa como un modulador del estado emocional de quienes participan en un conflicto, sino que también actúa como un factor decisivo en la elección de las estrategias para resolverlo (Yin et al., 2022). Investigaciones en el ámbito de la educación superior han demostrado que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional tienden a aplicar estrategias de resolución de conflictos orientadas a la colaboración y al beneficio mutuo (Galindo-Domínguez et al., 2022). Por el contrario, un bajo nivel de IE se asocia con la recurrencia a estilos evitativos, de imposición o autoritarios, lo cual impacta negativamente en su rendimiento académico, la cohesión grupal y su bienestar psicológico integral (Michinov et al., 2023). Esta dinámica se atribuye a que una limitada autoconciencia emocional y un déficit en la autorregulación afectiva dificultan la gestión constructiva de las tensiones interpersonales (Suryadi y Meirawan, 2024).

La evidencia empírica respalda esta relación. Una revisión sistemática de 29 estudios concluyó que la aplicación de la IE en entornos educativos proporciona a los individuos herramientas efectivas para la resolución de conflictos, permitiendo que transformen el conflicto en valiosas oportunidades de aprendizaje (Winardi et al., 2021). De forma más específica, estudios latinoamericanos han mostrado resultados contundentes. Por ejemplo, una intervención con 180 estudiantes en Chile y Argentina, basada en el entrenamiento de la autoconciencia y la regulación emocional, logró una disminución del 30% en las

respuestas agresivas y un aumento del 25% en el uso de estrategias colaborativas durante simulaciones de conflicto (Guarnizo et al., 2023). Asimismo, una revisión bibliográfica en Ecuador destacó que la inteligencia o mediación emocional actúa como un factor facilitador en la resolución de conflictos, afirmando que la capacidad de la *reparación emocional* (la capacidad de regular los propios estados emocionales) permite a los estudiantes adoptar modos de afrontamiento más colaborativos e integrativos, reduciendo las respuestas de evasión o confrontación (Cuenca y Vinueza, 2023).

Desde una perspectiva teórica, la teoría de la autorregulación emocional de Gross ofrece un marco para entender esta relación. Sostiene que la capacidad de gestionar la intensidad y duración de las emociones es un componente central de la IE, ya que influye directamente en la selección de estrategias de afrontamiento ante situaciones de tensión, como los conflictos interpersonales (Kozubal et al., 2023).

En síntesis, estos hallazgos sugieren que la capacidad de autorregularse, es decir, la IE evita reacciones impulsivas y agresivas en medio de un desacuerdo. Incluso, la literatura académica respalda de manera contundente a la inteligencia emocional como la base sobre la cual se construyen las estrategias efectivas de manejo de conflictos. Además, el desarrollo de estas competencias emocionales es fundamental para promover un manejo de conflictos más adaptativo y funcional, creando así entornos de aprendizaje positivos, resilientes y de alto rendimiento (Guarnizo et al., 2023).

1.5 Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte de la UTN

La Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte forma parte de la oferta académica de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte (UTN), una institución de educación superior pública con sede en Ibarra, Ecuador. En el año de 1987 se crea la carrera descrita, posteriormente comienzan sus actividades académicas en octubre del mismo año bajo el nombre de Licenciatura de Ciencias de la Educación, especialidad en Educación Física. No obstante, años más tarde, el Honorable Consejo Universitario aprueba el rediseño de la carrera, el 7 de octubre de 2016, con el nombre de: *Pedagogía de la Actividad Física y Deportes*. La primera promoción de la carrera contó con 120 estudiantes. Actualmente, cuenta con 239 estudiantes matriculados, de los cuales, 185 son hombres y 54 son mujeres (Universidad Técnica del Norte, 2023)

El plan de estudios está estructurado en ocho semestres y tiene como objetivo formar docentes capaces de desarrollar el currículo de Educación Física en los diferentes niveles educativos, como son: inicial, básica y bachillerato; así como en la dirección y entrenamiento deportivo con un perfil ocupacional muy amplio.

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Tipo de Investigación

El presente trabajo es de tipo cuantitativo, ya que busca medir y analizar variables observables como el nivel de manejo de conflictos y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios mediante instrumentos previamente validados. Según menciona Hernández et al. (2014), la investigación cuantitativa es aquella que permite “examinar la relación entre variables mediante procedimientos estadísticos” (p. 7), lo cual es fundamental para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación.

Este estudio tiene un alcance descriptivo-correlacional, ya que procura caracterizar los niveles de manejo de conflictos y de la inteligencia emocional, además, de explorar la relación que existe entre ambas variables. Este tipo de alcance es el indicado cuando se busca identificar ciertos patrones, y diferencias de acuerdo con las variables sociodemográficas y correlaciones entre constructos psicológicos (Hernández et al., 2014).

Su diseño es no experimental y transversal, puesto que no se manipula ninguna de las variables, sino que se observan tal y como se muestran en su entorno natural, por otro lado, es importante mencionar que la recolección de datos se realizó en un único momento específico del tiempo. Estas características corresponden al diseño antes mencionado, el cual permite analizar la asociación entre el manejo de conflictos e inteligencia emocional sin intervenir en el comportamiento de los participantes (Ato et al., 2013). El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia, debido a que se seleccionó a los estudiantes según su disponibilidad y accesibilidad para la aplicación de los instrumentos seleccionados.

La población de este proyecto fueron estudiantes de primer a octavo semestre de la carrera de la Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la UTN. Se tuvo en cuenta aspectos como el semestre académico, sexo y edad para realizar el análisis correlacional, tal y como se planteó en los objetivos específicos.

2.2 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en este trabajo son: el Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos (CRSI), para evaluar el manejo de conflictos y la Escala *Trait Meta Mood -24* (TMMS-24), para medir los niveles de inteligencia emocional de cada estudiante.

El manejo de conflictos se evaluó mediante el CRSI, instrumento que fue desarrollado por Kurdek (1994), inicialmente se diseñó para identificar los estilos de resolución de conflictos que existían en las parejas, sin embargo, se ha extendido a otros contextos interpersonales como las relaciones familiares, amistades e incluso entornos educativos en poblaciones de jóvenes y adultos.

Este inventario se conforma por 16 ítems que se distribuyen en 4 dimensiones: confrontación, evitación, acomodación, y compromiso. El tipo de respuesta para cada ítem es mediante la escala de Likert de 5 puntos, los cuales van desde 1 (nunca), 2 (rara vez), 3

(algunas veces), 4 (a menudo) y 5 (siempre). La interpretación del CRSI, no proporciona un diagnóstico clínico, sino que genera un perfil personal para afrontar y resolver conflictos, por lo que, una puntuación alta en un estilo indica la tendencia a utilizar dicho estilo para manejar conflictos, mostrando las tendencias comportamentales que predominan (Kurdek, 1994).

Para medir la inteligencia emocional se utilizó el instrumento *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24). Fernández-Berrocal et al. (2004), validaron esta escala en base al modelo de habilidad emocional de Mayer y Salovey (1997), el cual enfatiza que la inteligencia emocional es una habilidad que se compone por tres procesos emocionales: percepción, comprensión y regulación de las emociones. Por lo tanto, esta escala evalúa la inteligencia emocional percibida, es decir, el conocimiento que las personas tienen sobre su propia capacidad emocional.

El TMMS- 24 consta de 24 ítems, los cuales se agrupan en tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad y reparación emocionales. Cada factor se compone por 8 ítems, y se responden en una escala de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Las puntuaciones equilibradas indican una adecuada inteligencia emocional, sin embargo, las puntuaciones excesivamente altas o bajas pueden mostrar hipersensibilidad emocional, incomprensión o problemas en la autorregulación de emociones (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Para determinar la fiabilidad de los dos instrumentos utilizados se empleó el estadístico alfa de Cronbach, determinándose el valor de cada dimensión o factor y de cada variable de estudio, los mismos que pueden apreciarse en las siguientes tablas, en las que el criterio se los ha determinado de acuerdo con lo establecido por Pelegrín et al. (2016):

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

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

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

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

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

Tabla 1

Alfa de Cronbach de la variable y dimensiones de inteligencia emocional

Dimensión	Alfa de Cronbach	Criterio
Atención a los sentimientos	0.922	Confiabilidad muy alta
Claridad Emocional	0.930	Confiabilidad muy alta
Reparación emocional	0.925	Confiabilidad muy alta
Total	0.954	Confiabilidad muy alta

Nota: Elaboración propia.

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

Dimensión	Alfa de Cronbach	Criterio
Confrontación	0.834	Confiabilidad alta
Evitación	0.752	Confiabilidad moderada
Compromiso	0.493	Confiabilidad baja
Acomodación	0.475	Confiabilidad baja
Total	0.875	Confiabilidad alta

Nota: Elaboración propia.

2.3 Preguntas de investigación e hipótesis

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

- ¿Cuáles son los niveles del manejo de conflictos que tienen los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte?
- ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional que tienen los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte?

Para el tercer y cuarto objetivo específico las hipótesis de investigación son las siguientes:

- H1: Existe diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres.
- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres.
- H2: Existe diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos según la edad.
- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos según la edad.
- H3: Existe diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos entre hombres y mujeres.
- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos entre hombres y mujeres.
- H4: Existe diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos según los rangos de edad.
- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas de atención a los sentimientos según los rangos de edad.

- H5: Existe diferencias estadísticamente significativas de claridad emocional entre hombres y mujeres.
- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas de claridad emocional entre hombres y mujeres.
- H6: Existe diferencias estadísticamente significativas de claridad emocional según edad.
- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas de claridad emocional según edad.
- H7: Existe diferencias estadísticamente significativas de reparación emocional entre hombres y mujeres.
- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas de reparación emocional entre hombres y mujeres.
- H8: Existe diferencias estadísticamente significativas de reparación emocional según rangos de edad.
- H0: No existe diferencias estadísticamente significativas de reparación emocional según rangos de edad.
- H9: Existe correlación entre manejo de conflictos y atención a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.
- H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y atención a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.
- H10: Existe correlación entre manejo de conflictos y claridad emocional en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.
- H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y claridad emocional en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.
- H11: Existe correlación entre manejo de conflictos y reparación a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.
- H0: No existe correlación entre manejo de conflictos y reparación a los sentimientos en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.

2.4 Matriz de operacionalización de variables

Tabla 3
Matriz de variables

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

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

Nota. Elaboración propia.

2.5 Participantes

Tabla 4

Distribución de estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte por semestre y sexo

Nivel	Hombres	Mujeres	Número de estudiantes
1	23	10	33
2	26	5	31
3	29	3	32
4	28	3	31
5	19	8	27
6	22	9	31
7	14	8	22
8	24	8	32

TOTAL 185 54 239

Nota. Elaboración propia.

Se intentó aplicar un censo; es decir, tomar la encuesta a los 185 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, pero al ser voluntario, la muestra investigada fue de 173 estudiantes distribuido de la siguiente manera:

Tabla 5
Distribución de la muestra por niveles

			Sexo		
			Hombres	Mujeres	Total
Nivel que cursa	Primero	Recuento	20	9	29
		% dentro de Nivel que cursa	69.0%	31.0%	100.0%
	Segundo	Recuento	21	5	26
		% dentro de Nivel que cursa	80.8%	19.2%	100.0%
	Tercero	Recuento	26	3	29
		% dentro de Nivel que cursa	89.7%	10.3%	100.0%
	Cuarto	Recuento	15	1	16
		% dentro de Nivel que cursa	93.8%	6.3%	100.0%
	Sexto	Recuento	19	6	25
		% dentro de Nivel que cursa	76.0%	24.0%	100.0%
	Séptimo	Recuento	11	8	19
		% dentro de Nivel que cursa	57.9%	42.1%	100.0%
	Octavo	Recuento	22	7	29
		% dentro de Nivel que cursa	75.9%	24.1%	100.0%
Total	Recuento		134	39	173
	% dentro de Nivel que cursa		77.5%	22.5%	100.0%

Nota. Elaboración propia.

2.6 Procedimiento y análisis de datos

En primer lugar, se realizó una adaptación cultural de la Escala de Manejo de Conflictos (CRSI) y de la Escala *Trait Meta Mood* (TMMS-24) con la finalidad de asegurar que los instrumentos de la investigación sean pertinentes al contexto de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte. Para ello, fue necesario revisar sus ítems y escalas originales, con la finalidad de traducir o reformular enunciados que no resulten familiares con el lector, y se asegure claridad, relevancia y confiabilidad en cada reactivo antes de su aplicación definitiva.

Posteriormente, se solicitó autorización formal ante el Decano de la Facultad de Ciencia, Educación y Tecnología, mediante un oficio donde se puso en conocimiento el objetivo de la investigación y el permiso para aplicar los instrumentos seleccionados en la carrera antes mencionada. Una vez obtenida la aprobación por parte del decano, se acudió donde el coordinador de la carrera de la Pedagogía de la Actividad Física y Deporte para dialogar sobre cómo se recolectarán los datos de la investigación y la disponibilidad de los estudiantes para las fechas de aplicación.

A continuación, se cargó los ítems de los instrumentos y el consentimiento informado en la plataforma de Forms Office. En el formulario se mencionó los propósitos académicos del proyecto, las instrucciones, los pasos a seguir para responder adecuadamente cada pregunta,

y las garantías de confidencialidad de la investigación. El formulario permaneció abierto durante 15 días laborales, a partir de la segunda semana del mes de julio del 2025, en los cuales los participantes debieron completar con la colaboración por parte del investigador.

Una vez que finalizó el plazo de aplicación de instrumentos, se exportó los datos obtenidos en Forms Office al software IBM SPSS, donde se verificó los registros, se codificó las variables cuantitativas y se calculó el Alfa de Cronbach.

Finalmente, se procedió a tabular y analizar estadísticamente los resultados, de acuerdo con los objetivos previamente planteados, primero un análisis descriptivo de niveles de manejo de conflictos e inteligencia emocional, segundo, la comparación de medias por sexo y edad y por último identificar la correlación entre ambas variables.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Estadísticos Descriptivos

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de inteligencia emocional

	Atención a los sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional
N Válido	173	173	173
Perdidos	0	0	0
Media	25.38	24.07	26.09
Mediana	25.00	24.00	26.00
Moda	23	16	24
Desv. Desviación	6.816	6.714	7.059
Varianza	46.458	45.077	49.835
Rango	28	30	32
Mínimo	12	10	8
Máximo	40	40	40

Nota. N corresponde al número de participantes. Elaboración propia.

Tabla 7

Estadísticos Descriptivos de Manejo de Conflictos

	Confrontación	Evitación	Compromiso	Acomodación	Total manejo de conflictos
N Válido	173	173	173	173	173
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	22.73	11.71	6.37	9.27	50.08
Mediana	22.00	12.00	6.00	9.00	50.00
Moda	22	12	6	9	48
Desv. desviación	5.091	3.212	1.688	2.223	9.841
Varianza	25.917	10.314	2.851	4.943	96.842
Rango	28	16	8	12	64
Mínimo	7	4	2	3	16
Máximo	35	20	10	15	80

Nota. Elaboración propia.

3.2 Niveles de manejo de conflictos

Tabla 8

Rangos por estilo de manejo de conflictos

Niveles	Rango por estilos			
	Confrontación	Evitación	Compromiso	Acomodación
Bajo	7 - 17.64	4 - 8.5	2- 4.69	3 - 7.05
Medio	17.65 - 27.82	8.6 - 14.92	4.7- 8.05	7. 06 – 11.49
Alto	27.83 – 35	14.93 - 20	8.06 – 10	11.5 - 15

Nota. Elaboración propia.

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

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

La elección de este criterio de clasificación se fundamenta en la distribución normal estándar para garantizar los niveles de precisión psicométricos. Tal y como lo mencionan Hernández et al. (2014), las medidas de tendencia central, como la media y la desviación estándar, son fundamentales al momento de interpretar el comportamiento de una variable en un determinado grupo. Por ello, al utilizar la desviación estándar como una unidad de medida permite actuar con precisión al momento de establecer puntos de corte estadísticos precisos para posicionar al individuo dentro de un grupo normativo. Además, permite que se discrimine cuáles son los posibles puntajes que están lejos de la tendencia central, es aquí donde surge el nivel alto y bajo. Por esta razón, este método de baremo ha sido aceptado en varias investigaciones sociales, y es común que se lo utilice cuando no se tiene baremos específicos para la población, garantizando la validez ecológica de los resultados obtenidos y una interpretación ajustada a las características propias de la población evaluada (Hernández et al., 2014).

Tabla 9

Niveles de confrontación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	27	15.6	15.6
	Medio	110	63.6	79.2
	Alto	36	20.8	100.0
	Total	173	100.0	

Nota. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran que el estilo de confrontación en los estudiantes de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte es predominante. Al agrupar el nivel medio (63.6%) y alto (20.8 %), se evidencia que un 84.4 % de la población tiende a utilizar este estilo. La concentración mayoritaria de la muestra en el nivel medio representa un indicador positivo de asertividad, lo cual revela que gran parte de los participantes poseen la capacidad de abordar conflictos de manera directa, pero sin llegar a extremos como la agresividad o pasividad total. En el contexto ecuatoriano, Ramírez et al. (2024) destacan la importancia de manejar correctamente este estilo, debido a que, permite discutir y resolver problemas de manera explícita, es decir, enfrentar el problema cara a cara; sin embargo, advierten que su efectividad depende de que el acto de confrontar este acompañado de una adecuada regulación emocional.

Por otro lado, aunque la confrontación en niveles intermedios funciona como un mecanismo adaptativo, su uso excesivo altera dicha funcionalidad. Por ello, es preocupante que el

porcentaje de estudiantes con un nivel alto de confrontación (20.8%) supere significativamente al de aquellos con un nivel bajo (15.6%). A pesar de que afrontar los problemas es necesario, un nivel excesivo en este estilo pierde su cualidad asertiva y podría ser una señal de alerta si no existe una adecuada inteligencia emocional, ya que, la confrontación directa puede convertirse en imposición o conflicto destructivo. En esta línea, Cuenca y Vinueza (2023) sostienen que la falta de habilidades de *reparación emocional* fomenta el uso desadaptativo de la confrontación, escalando las tensiones en lugar de resolverlas. Asimismo, investigaciones recientes como las de Trifan et al. (2024) indican que, cuando la confrontación no se equilibra con empatía, tiende a asociarse con mayores niveles de estrés interpersonal y menor satisfacción en las relaciones. Por lo tanto, este grupo con niveles altos podría estar en riesgo de transformar discusiones académicas o deportivas en disputas personales, afectando la cohesión grupal necesaria para su futura labor docente.

Tabla 10

Niveles de evitación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	28	16.2	16.2
	Medio	113	65.3	81.5
	Alto	32	18.5	100.0
	Total	173	100.0	

Nota. Elaboración propia.

En relación con los resultados del estilo de evitación, indican una gran concentración de estudiantes en un nivel medio (65.3%), lo cual sugiere que existe carencia de una postura definida ante el conflicto, se muestra una tendencia ambivalente entre afrontar y evadir el conflicto, reflejando carencia de habilidades asertivas. Dicho de otra manera, este estilo prefiere mantener la distancia para conservar la estabilidad en lugar de resolver el conflicto. Es así como, Chávez y Norzagaray (2023) enfatizan que la universidad debe ser un espacio de convivencia donde la evasión constante impide el desarrollo de habilidades de negociación que son esenciales en la vida universitaria y profesional.

Por otro lado, es preocupante que el grupo de estudiantes con un nivel alto de evitación sea superior al grupo de nivel bajo (16.2%). Este resultado se asocia a la dificultad que tiene los estudiantes para regular sus emociones, evitando el conflicto por la ansiedad que le provoca el *problema*. Según Cuenca y Vinueza (2023), la incapacidad de *reparar* las propias emociones negativas predicen el uso de la evasión como un mecanismo para mitigar la ansiedad que provoca el conflicto. De manera similar, Ramírez et al. (2024) corroboraron que la evasión oculta patrones de baja asertividad y cooperación, lo cual indica que se podría deteriorar el clima social y aumentar el estrés académico si se vuelve habitual en la vida de los universitarios.

Tabla 11

Niveles de compromiso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	24	13.9	13.9

Medio	134	77.5	91.3
Alto	15	8.7	100.0
Total	173	100.0	

Nota. Elaboración propia.

En lo que respecta al estilo de compromiso, se evidencia una marcada tendencia de estudiantes en el nivel medio (77.5%), en contraste al (8.7%) de estudiantes que se sitúan en un nivel alto. Si bien teóricamente el estilo de compromiso es considerado como una estrategia adaptativa que se enfoca en la búsqueda de soluciones con el objetivo de lograr un equilibrio entre ambas partes. Por su parte, el hecho de que existan tan pocos estudiantes (8.7 %) en el nivel alto, sugiere que los jóvenes tienen una escasa capacidad de negociación, es decir, tienden a buscar soluciones superficiales e inmediatas como son los *arreglos rápidos* para salir del conflicto, en lugar de negociar e involucrarse en soluciones profundas que satisfagan a los intereses de ambas partes.

Esto coincide con lo expuesto por Galindo-Domínguez et al. (2022), quienes sostienen que la falta de inteligencia emocional limita el desarrollo de estrategias de colaboración orientadas al beneficio mutuo y duradero. Además, la literatura señala que, para alcanzar niveles altos en el estilo de compromiso, se requiere de adecuadas competencias socioemocionales que deben ser entrenadas en el tiempo.

En la misma línea, Guarnizo et al. (2023) demostraron que, después de intervenir en la autoconciencia y regulación emocional de estudiantes, el uso de estrategias colaborativas tuvo un incremento significativo. Por lo tanto, el porcentaje de estudiantes en el nivel medio, podría ser consecuencia de una escasa o carente formación específica en la resolución de conflictos. Igualmente, Ortiz De la Cruz (2024) señala que, la capacidad emocional tiene el rol de un factor protector que fomenta conductas colaborativas y organizadas, sugiriendo que, al potenciar la inteligencia emocional de los estudiantes, podría movilizar a ese 77.5% de estudiantes del nivel medio hacia niveles superiores de compromiso efectivo.

Tabla 12

Niveles de acomodación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	37	21.4	21.4
	Medio	112	64.7	86.1
	Alto	24	13.9	100.0
	Total	173	100.0	

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, el análisis del estilo de acomodación revela que existe una tendencia central (64.7%) de estudiantes en un nivel medio o moderado, sin embargo, se destaca un (21.4%) de jóvenes en el nivel bajo, siendo este porcentaje el más *bajo* entre los cuatro estilos estudiados. Esto sugiere que existe un grupo significativo de estudiantes que indican tener resistencia cuando se trata de ceder ante sus propios intereses para complacer a los demás, lo cual podría ser un arma de doble filo, por un lado, puede ser positivo al proteger la autonomía y defender sus derechos propios; pero, por otro, puede interpretarse como riesgoso si obstaculiza acuerdos y se torna en inflexibilidad.

Por otra parte, la prevalencia del nivel medio indica que los estudiantes tienden a utilizar este estilo de manera situacional o estratégica, cediendo cuando consideran prudente para evitar conflictos mayores. Según Ramírez et al. (2024) que este estilo se caracteriza por priorizar la armonía y relación externa sobre la satisfacción interna, lo cual es común en culturas colectivistas o en estructuras jerárquicas como las deportivas, sin embargo, advierten que a largo plazo puede desencadenar insatisfacción interna.

No obstante, es crucial saber diferenciar si la acomodación nace de una estrategia consciente o es sumisión pasiva producto de la presión. Cuenca y Vinuesa (2023) enfatizan que, para construir una convivencia sana es preferible que se priorice la negociación y comunicación asertiva antes que la anulación o renuncia a las propias posturas para *no tener problemas*. En este sentido y coincidiendo con Guarnizo et al. (2023), se refuerza la idea de que un manejo de conflictos adecuado no es acomodarse a lo que digan los demás, sino, avanzar hacia modelos donde ambas partes se sientan valoradas, integrando habilidades emocionales que permitan defender los puntos de vista propios de cada individuo sin romper la armonía del grupo.

3.3 Niveles de inteligencia emocional

Tabla 13

Rangos de atención a los sentimientos, claridad y reparación emocional

		Hombre	Mujer
Atención a los sentimientos	Presta poca atención	12-21	15-24
	Adecuada atención	22 a 32	25 a 35
	Presta demasiada atención	33-40	36-40
Claridad emocional	Debe mejorar	10-25	10-23
	Adecuada	26-35	24 a 34
	Excelente	36-40	35-40
Reparación emocional	Debe mejorar	8-23	8-23
	Adecuada	24-35	24 a 34
	Excelente	36-40	35-40

Nota. Elaboración propia de acuerdo con los datos obtenidos.

Para determinar los rangos presentados en la tabla anterior, se obtuvieron las puntuaciones directas mediante la sumatoria de los ítems de cada dimensión, según las directrices del TMMS-24 (*Trait Meta Mood Scale-24*), validado por Fernández-Berrocal et al. (2004). La construcción de los rangos establecidos integra dos criterios teóricos: los límites externos (valores máximos y mínimos), los mismos que hacen referencia a los valores obtenidos en la muestra de esta investigación, mientras que los puntos de corte internos se adhieren estrictamente a los baremos normativos que se diferencian según el sexo (hombres y mujeres). Esta diferenciación según el sexo es indispensable para evitar posibles sesgos derivados de las diferencias en la socialización y procesamiento emocional entre sexos.

Por su parte, la categorización en niveles *Debe mejorar*, *Adecuada*, *Excelente*, responde a criterios de salud mental que han sido validados empíricamente. Por ejemplo, en la

dimensión de Atención a los sentimientos, al superar los puntos de corte (>33 para hombres y >36 para mujeres), puede indicar un posible riesgo de hipervigilancia o rumiación, más que una alta capacidad positiva. La validez de estos puntos de corte ha sido respaldada por investigaciones posteriores que utilizaron este mismo instrumento.

Estudios como el de Extremera y Fernández-Berrocal (2006) afirman que, al desviarse de los rangos *adecuados* en atención a los sentimientos, o que son deficientes en claridad y reparación, se correlacionan con sintomatología depresiva, ansiosa y una menor satisfacción vital. Así, al respetar los intervalos originales del instrumento, se asegura tanto la comparabilidad con otras investigaciones académicas como la capacidad del instrumento para predecir el ajuste psicosocial. Por consiguiente, la clasificación empleada en este estudio y reflejada en la tabla no solo cumple una función normativa, sino que posee un valor predictivo fundamental sobre el bienestar de los participantes.

Tabla 14
Niveles de atención a los sentimientos según sexo

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Presta poca atención	F	37	21
	%	27.6 %	53.8 %
Adecuada atención	F	78	11
	%	58.2 %	28.2 %
Presta demasiada atención	F	19	7
	%	14.2 %	17.9 %
Total	F	134	39
	%	100	100

Nota. Elaboración propia.

Al analizar los niveles de atención a los sentimientos por sexo, se observa una discrepancia significativa. Por un lado, la mayoría de los hombres (58.2%) presenta una *adecuada atención* a sus sentimientos, siendo un indicador de estabilidad emocional. Esto sugiere que los estudiantes hombres de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, logran monitorear sus emociones equilibradamente, sin obsesionarse con ellas, lo cual es una competencia fundamental para ejercer el liderazgo, principalmente en el ámbito deportivo.

Sin embargo, es preocupante que un alto porcentaje de las mujeres (53.8%) demuestran *poca atención* a sus estados emocionales, lo que implica que existe una falta de registro de sus propios sentimientos. Este hallazgo, difiere de la literatura clásica donde se ha atribuido a la mujer mayor vigilancia emocional; no obstante, en este contexto en específico, las estudiantes parecen recurrir por la desconexión o supresión de sus emociones. Esta baja atención a los sentimientos en el grupo femenino podría ser una barrera en su desarrollo integral, puesto que, la atención es un paso indispensable para el procesamiento emocional.

De acuerdo con Cuenca y Vinuesa (2023), la atención a los sentimientos es considerada como una *puerta de entrada*, señalando que, si el individuo no registra sus sentimientos, le resultará imposible comprender y regular sus emociones ante el estrés. Por ende, los estudiantes no gestionarían sus emociones, sino que las ignoraría. Asimismo, Ramos-Galarza et al. (2024), en su revisión sistemática, afirman que los déficits en el procesamiento

emocional están relacionados al incremento en los niveles de ansiedad y dificultades en las habilidades sociales. Por consiguiente, la baja atención a los sentimientos no es solo un dato estadístico, sino una barrera potencial para el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía y la resolución de conflictos en su futuro profesional.

Tabla 15

Niveles de claridad emocional según sexo

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Debe mejorar	F	77	26
	%	57.5 %	66.7 %
Adecuada	F	50	11
	%	37.3 %	28.2 %
Excelente claridad emocional	F	7	2
	%	5.2 %	5.1 %
Total	F	134	39
	%	100	100

Nota. Elaboración propia.

Los resultados que conciernen a la dimensión de Claridad Emocional constituyen, sin duda, uno de los hallazgos más críticos de este estudio. Se evidencia que existe una dificultad generalizada para comprender las propias emociones, especialmente en las mujeres (66.7%), y el (57.5 %) de los hombres se ubican en la categoría *Deben mejorar*. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes experimentan emociones sin tener la capacidad para identificarlas o etiquetarlas correctamente, por lo que, en ocasiones experimentan malestar sin poder definir cuál es su naturaleza.

Es preocupante este fenómeno, debido a que denota un posible *analfabetismo emocional*, es decir, los estudiantes no saben cómo nombrar a la emoción que sienten. Este acontecimiento es alarmante en futuros profesionales, puesto que, un déficit en la dimensión de claridad emocional impide una adecuada regulación emocional, pues no se puede gestionar lo que no se comprende, y menos en situaciones de presión académica o competitiva. Agregando a lo anterior, Ortiz y Núñez (2021), en su estudio realizado en Ecuador, señalan que, la claridad emocional está asociada positivamente al rendimiento académico y la satisfacción, por ende, los bajos niveles detectados en la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, indican que los jóvenes podrían estar enfrentando su formación académica con elevados niveles de confusión afectiva, deteriorando su bienestar emocional.

Adicionalmente, Suryadi y Meirawan (2024) postulan que la limitada claridad emocional impide un manejo constructivo de conflictos, ya que, se ataca al síntoma o malestar y no se aborda la causa real del problema. En consecuencia, los bajos niveles en esta dimensión podrían indicar por qué los estudiantes optan por estilos de evitación y acomodación, obviando el conflicto al no entender sus propias emociones y carecer de herramientas para negociar y defender sus puntos de vista.

Tabla 16*Niveles de reparación emocional según sexo*

		Sexo	
		Hombres	Mujeres
Debe mejorar	F	39	19
	%	29.1 %	48.7 %
Adecuada	F	80	17
	%	59.7 %	43.6 %
Excelente reparación emocional	F	15	3
	%	11.2 %	7.7 %
Total	F	134	39
	%	100	100

Nota. Elaboración propia.

Por último, en la dimensión de Reparación Emocional, se evidencia nuevamente una brecha significativa entre sexos, favoreciendo al grupo masculino. El 59.7 % de los hombres muestran una capacidad *adecuada* para gestionar sus estados emocionales, en contraste, el 48.7 % de mujeres se encuentran en el nivel *deben mejorar*. Esto sugiere que los estudiantes hombres poseen mejores mecanismos de afrontamiento para recuperarse ante situaciones adversas, como derrotas en el ámbito deportivo o académico, mientras que las estudiantes mujeres tienden a quedarse *estancadas o atrapadas* en las emociones que generan malestar por más tiempo.

Esta diferencia es crucial para comprender cómo se manejan los conflictos. Al respecto, Cuenca y Vinueza (2023) destacan que, la reparación emocional es la base para que existan estrategias colaborativas, es decir, solo quien logra regularse emocionalmente y tener claridad mental, es capaz de proponer soluciones *ganar-ganar*.

Por otro lado, el bajo nivel de las mujeres en esta dimensión las ubica en una posición de vulnerabilidad, donde están expuestas a mayor estrés, y, además, limita su eficacia en la resolución de conflictos grupales. Por tal motivo, coincidiendo con Guarnizo et al. (2023), la formación universitaria necesita un entrenamiento en regulación emocional, con el fin de mitigar posibles respuestas agresivas o pasivas. Este hallazgo sugiere la importancia de intervenir en la malla curricular, con el objetivo de dotar a los estudiantes, especialmente del género femenino, de herramientas de autorregulación que equilibren esta competencia en su futuro ejercicio profesional.

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

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Atención a los sentimientos	.077	173	.013
Claridad Emocional	.102	173	.000
Reparación Emocional	.065	173	.074
Total Manejo de Conflictos	.078	173	.013

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov en la tabla 17, se evidencia que la variable de reparación emocional sigue una distribución normal, pues su p -valor igual a 0.074 ($p > 0.05$), por lo tanto, se utilizará la prueba t de Student. En contraste, las demás dimensiones de: atención a los sentimientos, claridad emocional y manejo de conflictos presentaron niveles de significancia menores a 0.05, evidenciando una distribución no paramétrica, justificando el uso de la prueba de la U de Mann-Whitney, para las hipótesis de diferencia de hombres y mujeres (2 poblaciones), y la prueba de Krustal-Wallis se utilizará para las hipótesis de diferencias según los rangos de edad (3 poblaciones).

3.4 Diferencias de manejo de conflictos (total) con sexo y edad

Tabla 18

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

Rangos Promedio de Dimensiones de Inteligencia Emocional		
Sexo	N	Manejo de Conflictos
Hombres	134	87.77
Mujeres	39	84.36
Total	173	-
U de Mann-Whitney		0.708
(P-valor)		

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 18 se evidencia que los rangos promedios entre hombres y mujeres son similares, siendo el de los hombres ligeramente superior. Se observa que el p -valor es igual a 0.708 (p -valor > 0.05), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), es decir, no existe diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos entre hombres y mujeres. Este hallazgo demuestra que, en la carrera de pedagogía de la Actividad Física y Deporte, el género no es un factor determinante en el manejo de conflictos, sugiriendo que la formación académica y profesional ejercen una influencia superior en el desarrollo de estas competencias.

Este resultado coincide con ciertas investigaciones en el contexto hispano. Por ejemplo, el estudio realizado por Marcos et al. (2020) evaluó los conflictos en el entorno educativo y encontraron hallazgos similares; es decir, no se apreciaron discrepancias significativas basadas en el sexo, señalando que las variables situacionales predominan más que las biológicas. En la misma línea, en el ámbito universitario ecuatoriano, un estudio sobre las habilidades sociales, corroboraron que los estudiantes muestran niveles satisfactorios en interacción social, independientemente de cuál sea su sexo (Moreta-Herrera et al., 2021).

En contraste con la literatura clásica y estudios como los de Castillo (2023) donde se encontró que las mujeres reportan mayores niveles de estrés o ansiedad, en relación con los hombres. No obstante, sentir más estrés, no se traduce en como el individuo resuelve el conflicto. Esto quiere decir que, a pesar de que los hombres y mujeres sientan presión de manera diferente, ambos sexos ejecutan estrategias de negociación con eficacia, lo cual respalda la hipótesis de Estrada et al. (2021), sobre la adaptación del estudiante al rol profesional por encima de los sesgos tradicionales de género.

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

Rangos Promedio de Dimensiones de Inteligencia Emocional		
Edades	N	Manejo de Conflictos
17-20	56	90.26
21-23	95	84.02
24-27	22	91.57
Total	173	-
Kruskal-Wallis: Manejo de Conflictos-Edad (P-valor)		0.685

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 19 se aprecian mínimas variaciones entre los tres rangos de edad, donde los estudiantes de 24-27 años presentan el rango promedio más alto, estas diferencias no son grandes. Se observa que el p -valor es igual a 0.685 (p -valor > 0.05), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0), esto indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en el manejo de conflictos según edad, sugiriendo que la madurez cronológica no es un factor determinante que garantiza mayor competencia resolutoria de conflictos, es decir, los estudiantes de mayor edad no utilizan necesariamente estrategias más colaborativas que sus pares con menor edad.

Esta evidencia se alinea con investigaciones recientes, tal como sustentan Trifan et al. (2024), en su estudio longitudinal, donde se demostraron que los patrones de conflicto tienden a mantenerse estables en la adultez temprana, sugiriendo que la edad no genera cambios significativos en la forma de negociar sin una intervención educativa específica. Por otro lado, Ramírez et al. (2024) corroboraron que la estructura de resolución de conflictos opera de la misma manera en todo el grupo estudiantil, sin distinción del semestre o edad.

En conclusión, este comportamiento se explica porque las variables psicológicas tienen mayor peso que las demográficas. De este modo, Cuenca y Vinuesa (2023), en su estudio en población ecuatoriana, afirman que, la inteligencia emocional y la regulación interna del individuo, son los que definen la calidad y eficacia de respuesta ante un conflicto. Por lo tanto, la capacidad para resolver conflictos depende del desarrollo de competencias socioemocionales adquiridas, más que de la edad biológica del estudiante.

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

Rangos Promedio de Dimensiones de Inteligencia Emocional-Sexo				
Sexo	N	Atención a los sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Hombres	134	86.67	91.28	26.63
Mujeres	39	88.14	72.31	24-21
Total	173	-	-	-
U de Mann-Whitney (P-valor)		0.87	0.37	-
T de Student (p-valor)				0.58

Nota. Elaboración propia

En la tabla 20 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las tres dimensiones evaluadas. Tanto la prueba U de Mann-Whitney aplicada en la dimensión de Atención a los sentimientos (p -valor = .87) y Claridad emocional (p -valor = .37), como la prueba t de Student para la dimensión de Reparación emocional (p -valor = .58), presentaron valores superiores al nivel de significancia (p -valor > .05), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0).

Este comportamiento sugiere que, en el entorno de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, actúa como un factor estandarizado que disminuye las posibles brechas emocionales entre hombres y mujeres que frecuentemente existen en la población general. En particular, se evidencia en la dimensión de atención a los sentimientos, donde la similitud rompe el patrón descrito por Fernández-Berrocal et al. (2004), donde han sostenido que las mujeres desarrollan mayor introspección afectiva debido a procesos de socialización. No obstante, se observa que los hombres muestran niveles de atención a los sentimientos equiparables al de sus compañeras, lo cual indica que la formación universitaria podría estar nivelando esta competencia en ambos sexos.

Por otro lado, en la dimensión de Claridad Emocional, la dificultad común para etiquetar estados internos sitúa a los hombres y mujeres frente a un potencial de éxito o riesgo académico, ya que, según Ortiz y Núñez (2021), esta capacidad es un predictor esencial del rendimiento y satisfacción. Asimismo, en la dimensión de Reparación Emocional, los datos desmientan la idea de que el género femenino posee menores recursos para regular el estrés o *pasar página* tras un evento negativo, al contrario, la igualdad estadística confirma una resiliencia común para mejorar la adaptación social, tal como lo refieren (Ramírez et al., 2024).

Coincidiendo con, Cuenca y Vinueza (2023) destacan que la reparación emocional es la variable más influyente para adoptar estilos colaborativos de resolución de conflictos, sugiriendo que los futuros profesionales, tanto hombres como mujeres, están tan capacitados para restaurar la armonía grupal, superando así las tendencias biológicas o culturales previas.

Tabla 21*Rangos y U de Mann-Whitney: Inteligencia Emocional-Edad*

Rangos Promedio de Dimensiones de Inteligencia Emocional- Edad				
Edades	N	Atención a los sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional
17-20	56	82.73	78.25	26.63
21-23	95	89.36	90.78	24-21
24-27	22	87.66	92.93	-
Kruskal Wallis- Inteligencia Emocional-edad (P-valor)		0.732	0.276	-
Anova				0.58

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 21 se puede apreciar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad. La prueba aplicada Kruskal Wallis en las dimensiones de atención a los sentimientos (p -valor = .73), Claridad emocional (p -valor =.27) y ANOVA para Reparación emocional (p -valor=.58), arrojaron valores de significancia mayores a .05 (p -valor > .05). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula (H0), no existen diferencias significativas en las tres dimensiones según los rangos de edad. Este resultado sugiere que, dentro de la juventud universitaria, la inteligencia emocional no se desarrolla automáticamente, sino, esta influenciada por factores contextuales como la etapa vital y formación académica por la cual atraviesan los estudiantes.

En cuanto a la dimensión de atención a los sentimientos, la similitud entre los estudiantes más jóvenes con los de mayor edad se relaciona con el concepto de *adultez emergente*, propuesto por (Barrera-Herrera y Vinet, 2017). En esta etapa los estudiantes universitarios, comparten una focalización en sus procesos internos y la construcción de su identidad independientemente del nivel de la carrera en el que se encuentren. Además, Fernández-Berrocal et al. (2004) afirman que la atención a los sentimientos es un rasgo de personalidad relativamente estable que no varía drásticamente en periodos cortos sin que exista una intervención educativa específica.

Respecto a la dimensión de Claridad Emocional se evidencia que el tener mayor edad no garantiza mayor lucidez afectiva que es clave para el rendimiento académico Ortiz y Núñez (2021). Por lo tanto, la homogeneidad de los tres rangos de edad implica que los estudiantes enfrentan niveles similares de entendimiento o confusión respecto a sus emociones como el estrés, sin embargo, Del Rosal et al. (2016) señalan que el entorno universitario tiende a estandarizar el perfil del estudiante, mas no, variables demográficas como la edad.

Por último, en la dimensión de reparación emocional, se demuestra que la madurez cronológica de los jóvenes no garantiza que exista una mejor regulación emocional, dado que esta habilidad depende de recursos psicológicos aprendidos, y no de la edad biológica. Por consiguiente, para optimizar esta competencia y restaurar el equilibrio emocional, resulta

fundamental la implementación de entrenamientos intencionales y programas específicos, desmitificando la idea de que la regulación surge de manera espontánea como consecuencia del envejecimiento (Guarnizo et al. 2023).

3.5 Correlaciones entre variables de estudio

Tabla 22

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

Correlaciones		Total Manejo de Conflictos	Atención a los sentimientos	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Rho de Spearman	Total Manejo de Conflictos	1.000	.551**	.486**	.559**
	Coefficiente de correlación		.000	.000	.000
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	173	173	173	173

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 22 se puede apreciar que existe una correlación positiva directa (+) entre el manejo de conflictos con las tres dimensiones de inteligencia emocional (p -valor < .05), por lo tanto, se rechazan las hipótesis nulas (H0) y se aceptan las siguientes hipótesis del investigador: H9: existe correlación entre el manejo de conflictos y la atención a los sentimientos; H10: existe correlación entre el manejo de conflictos y la claridad emocional; H11: existe correlación entre el manejo de conflictos y la reparación emocional.

Para interpretar las correlaciones de las variables planteadas, se utilizó la tabla de coeficientes planteada por Martínez et al. (2009), donde establecen que los coeficientes entre (0.26 y 0.50) indican una correlación débil, mientras que aquellos que se sitúan entre (0.51 y 0.75) denotan una correlación moderada y fuerte. De acuerdo con este criterio, se observa que la dimensión de claridad emocional (Rho = 0.486) presenta una correlación positiva débil, mientras que la atención a los sentimientos (Rho = 0.551) y la reparación emocional (Rho = 0.559) se posicionan en el rango de correlación positiva moderada a fuerte.

La correlación positiva entre las variables planteadas sugiere que la inteligencia emocional actúa como un mecanismo psicológico facilitador. Tal como explican Gunkel et al. (2016), esta competencia funciona como un filtro cognitivo, es decir, lejos de suprimir las emociones durante un conflicto, permite a la persona gestionar la emoción y sustituir reacciones impulsivas por respuestas estratégicas de afrontamiento.

En este contexto, la correlación más alta en Reparación Emocional valida la teoría de la autorregulación de Gross citada por (Kozubal et al., 2023). Este modelo sostiene que la capacidad de gestionar la intensidad y duración de una emoción negativa es el mecanismo central que impide que un desacuerdo escale hacia la agresión. Dicho de otra manera, la habilidad de *calmarse a uno mismo* es el predictor para gestionar pacíficamente las disputas.

Por otro lado, Winardi et al. (2021), en su revisión sistemática, añaden que esta correlación positiva significa que los estudiantes con alta IE tienen mayor facilidad para transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje, utilizando estrategias integrativas *ganar-ganar*

en lugar de evitativas. Finalmente, Chen et al. (2024) señalan que la habilidad para gestionar conflictos gracias a un buen desarrollo de inteligencia emocional permite que el estudiante proteja su salud mental y disminuya los niveles de ansiedad, además de mejorar la cohesión social.

CONCLUSIONES

1. Se concluye que la inteligencia emocional y el manejo de conflictos son conceptos estrechamente relacionados y fundamentales para el desarrollo integral de cada estudiante. A partir de los modelos de inteligencia de Salovey y Mayer y de conflicto de Thomas y Kilmann, se valida que la regulación emocional facilita el uso de estrategias colaborativas, confirmando que las competencias socioemocionales son esenciales para un adecuado desempeño académico y futuro ejercicio docente en el deporte.
2. En los niveles de manejo de conflictos, los estudiantes de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte se ubican predominantemente en un nivel medio, tendiendo al compromiso y la evitación. Aunque poseen habilidades de negociación, carecen de estrategias de asertividad, optando por distanciarse del conflicto para mantener la estabilidad del grupo, limitando el alcance de soluciones integrativas y profundas.
3. En cuanto a la inteligencia emocional, los resultados muestran heterogeneidad, se destaca la dimensión de Reparación Emocional con puntajes más altos, frente al déficit más crítico de Claridad Emocional. Esto implica que los estudiantes intentan regular emociones que no comprenden plenamente *analfabetismo emocional*, esta falta de autoconciencia constituye un factor de vulnerabilidad psicológica ante las altas exigencias competitivas y académicas de su formación.
4. El análisis comparativo demostró que no existen diferencias estadísticamente significativas en los estilos de manejo de conflictos según el sexo o los rangos de edad. Esto sugiere que el perfil de la carrera y el entorno universitario actúan como factores que estandarizan el comportamiento. En consecuencia, se concluye que la competencia para negociar se adquiere a través del contexto educativo, superando cualquier factor biológico o de edad.
5. De igual manera, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de inteligencia emocional en función del sexo o la edad, evidenciando puntajes similares en atención, claridad y reparación. Esto indica que el contexto educativo y las demandas del entorno deportivo podrían influir en las capacidades afectivas de los universitarios.
6. Finalmente, se confirmó una correlación positiva y significativa entre el manejo de conflictos y las tres dimensiones de la inteligencia emocional, con énfasis en la dimensión de Reparación Emocional. Esto valida que la capacidad de regular los estados de ánimo negativos actúa como un mecanismo psicológico facilitador que permite al estudiante sustituir reacciones impulsivas por estrategias constructivas, demostrando que una mayor inteligencia emocional favorece una gestión de conflictos más eficaz y pacífica.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda profundizar la investigación extendiendo el estudio hacia otros contextos universitarios, incluyendo otras facultades y universidades del Ecuador, de manera que se determine si la formación deportiva actúa realmente como un factor diferenciador en el desarrollo socioemocional frente a otras disciplinas académicas.
2. Se recomienda realizar estudios predictivos que incorporen otras variables psicológicas como el estrés académico, la resiliencia o rasgos de personalidad. Esto permitirá identificar nuevos determinantes que, junto con la inteligencia emocional, puedan predecir el estilo de manejo de conflictos, construyendo modelos explicativos más amplios sobre el comportamiento de los estudiantes.
3. Diseñar y aplicar estrategias de capacitación como talleres enfocados en la Comunicación Asertiva y Negociación para los estudiantes con niveles bajos o medios de manejo de conflictos, con el fin de reducir el uso de estilos evitativos y de acomodación, proporcionando herramientas prácticas para enfrentar conflictos de manera directa y colaborativa en el entorno deportivo.
4. Diseñar e implementar programas de intervención enfocados en la inteligencia emocional, especialmente en la dimensión de Claridad Emocional, enseñando a los estudiantes a identificar y etiquetar correctamente sus emociones, ya que esta autoconciencia es indispensable para una regulación efectiva y un mayor bienestar psicológico.
5. Las autoridades de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte y la Universidad Técnica del Norte deben asumir un rol activo en psicoeducar a la comunidad académica para el bienestar integral. Se sugiere institucionalizar espacios de apoyo emocional y mediación de conflictos que promuevan la salud mental, formando no solo profesionales competentes en el deporte, sino líderes emocionalmente equilibrados.

REFERENCIAS

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baron, R. A., & Byrne, D. (2005). *Psicología social*. www.pearsoneducacion.com
- Barrera-Herrera, A., & Vinet, E. (2017). *Adulthood Emergent and cultural characteristics of the stage in Chilean university students*. 35, 47–56.
- Bar-Tal, D. (2014). *Introduction: Conflicts and social psychology*. *Introduction Conflicts and Social Psychology*. <https://www.researchgate.net/publication/258145651>
- Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M. J., & Moya-Ramírez, D. (2022). Emotional intelligence, engagement and academic self-efficacy. Analysis mediation within Ecuadorian universities. *Interdisciplinaria*, 39(2), 249–264. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16>
- Bravo, C., & Viteri, F. B. (2024). *Bases epistemológicas de la psicología social y sus prácticas en una universidad pública de Quito en el periodo 2021 – 2022*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12696750>
- Castillo, G. (2023). *La pandemia en el desarrollo de habilidades socioemocionales en el regreso a la presencialidad de los estudiantes de Séptimo de Básica en la Unidad Educativa El Despertar durante el año lectivo 2022-2023*.
- Chávez, D. F., & Norzagaray, C. C. (2023). *Construyendo ciudadanía en la universidad: Una propuesta para la convivencia y resolución de conflictos*.
- Chen, Y., Chen, Z., Wang, S., Hang, Y., & Guo, J. (2024). How Emotion Nurtures Mentality: The Influencing Mechanism of Social-Emotional Competency on the Mental Health of University Students. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(4), 303–315. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2024.046863>
- Cuenca, N. F., & Vinuesa, L. D. (2023). *Inteligencia emocional en centros universitarios ecuatorianos: una revisión bibliográfica de las regiones costa y sierra del Ecuador*. <https://doi.org/https://doi.org/10.34070>
- Dalmaso, M. J. (2003). *Are college students prepared for conflict?: a review on conflict resolution among college students*. <https://scholarworks.uni.edu/grp>
- Davaei, M., Gunkel, M., Veglio, V., & Taras, V. (2022). The influence of cultural intelligence and emotional intelligence on conflict occurrence and performance in global virtual teams. *Journal of International Management*, 28(4), 100969.

- Del Rosal, I., Dávila, M. A., Sánchez, S., & Bermejo, M. L. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 51. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176>
- Delval, J. (2000). *El Desarrollo Humano*.
- Estrada, E., Roque, M., Gallegos, N., Mamani, H., & Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88–93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). *Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17290106www.redalyc.org>
- Fernández-Berrocal, P. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). *Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones*.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95–104. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Fisher, R. J. (2015). Conflict and Conflict Resolution, Social Psychology of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 582–588. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.96006-9>
- Galindo-Domínguez, H., De la Maza, M. S., & Iglesias, D. L. (2022). Emotional intelligence in the development of problem solving styles in future teachers. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 25(3), 141–157. <https://doi.org/10.6018/reifop.528721>
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador emotional intelligence and its main models: proposal for an integrated model*. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.
- Guarnizo, F. J., Portela, M. C., & Vera, J. D. (2023). Relación entre inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media. *Warisata - Revista de Educación*, 5(15), 8–21. <https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.7>
- Gunkel, M., Schlaegel, C., & Taras, V. (2016). Cultural values, emotional intelligence, and conflict handling styles: A global study. *Journal of World Business*, 51(4), 568–585. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2016.02.001>

- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*.
- Infantes, Á. (2023). *Modelos de inteligencia emocional*.
- Kozubal, M., Szuster, A., & Wielgopalan, A. (2023). Emotional regulation strategies in daily life: the intensity of emotions and regulation choice. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218694>
- Kurdek, L. A. (1994). Conflict Resolution Styles in Gay, Lesbian, Heterosexual Nonparent, and Heterosexual Parent. In *Source: Journal of Marriage and Family* (Vol. 56, Number 3).
- Marcos, V., Novo, M., & Arce, R. (2020). *Diferencias por género y edad sobre los estilos de gestión de conflictos en educación primaria*.
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. In *Revista Habanera de Ciencias Médicas* (Vol. 8, Number 2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180414044017>
- Mateos, M., & Cano, C. J. (2012). *La inteligencia emocional en el área de educación física*.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*.
- Merlin J., I., & Soubramanian, P. (2024). From self-awareness to social savvy: how intrapersonal skills shape interpersonal competence in university students. *Frontiers in Psychology, 15*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1469746>
- Michinov, E., Robin, G., Hémon, B., Béranger, R., Boissart, M., & Michinov, E. (2023). *Protective resources against stress among student nurses: influences of self-efficacy, emotional intelligence, and conflict management styles*.
- Morales, J. F., & Moya, M. (2000). *Definición de Psicología social*.
- Moreta-Herrera, R., Zambrano, J., Sanchez-Velez, H., & Naranjo-Vaca, S. (2021). Salud mental en universitarios del Ecuador: síntomas relevantes, diferencias por género y prevalencia de casos. *Pensamiento Psicológico, 19*, 1–12. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi19.smue>
- Myers, D. G. (2003). *Psicología social*.
- Navarro, O. (2012). *Psicología social: temas, teorías y compromiso social*. <https://www.researchgate.net/publication/316249020>
- Ortiz De la Cruz, C. M. (2024). Inteligencia emocional y su relación con el aprovechamiento docente en estudiantes universitarios, una revisión sistémica. *Revista Tribunal, 4(9)*, 301–319. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.79>

- Ortiz, M. F., & Núñez, A. F. (2021). Inteligencia emocional: evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 5(11), 57–68. <https://doi.org/10.53877/rc.5.11.20210701.06>
- Pelegrín, A., Reyes, I., Pompa, L., Gámez, Y., Álvarez, J., & Dupotey, N. (2016). *Diseño y validación de un cuestionario para la determinación de necesidades educativas en paciente*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=57956609007>
- Prieto, E. (2025). *¿Cuáles son los campos de la psicología social? - SNHU*. <https://es.snhu.edu/blog/la-psicologia-social-y-sus-campos-de-estudio>
- Rahim, M. A. (2005). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.437684>
- Ramírez, A., Medina-Maldonado, V., Burgos-Benavides, L., Alfaro-Urquiola, A. L., Sinchi, H., Herrero Díez, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2024). Validation of the Psychometric Properties of the Conflict Resolution Styles Inventory in the University Population. *Social Sciences*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/socsci13110615>
- Ramos-Galarza, C., Rodríguez, B., & Brito, D. (2024). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills, and Anxiety: A Quantitative Systematic Review. In *Emerging Science Journal* (Vol. 8, Number 6, pp. 2570–2584). Ital Publication. <https://doi.org/10.28991/ESJ-2024-08-06-025>
- Rivera, C. M., Llanes, F. O., Garrido, A. V., Maldonado, C. R., & Zúñiga, C. A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 19(1), 21–35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614002>
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). *Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta Mood Scale*.
- Shukla, S. K. (2022). Conflict Management and Resolution. *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict*, 213–224. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-820195-4.00164-3>
- Suryadi, Y., & Meirawan, D. (2024). Journal of Education Policy Analysis (JEP) The Impact Of Academic Stress On Students' Conflict Resolution Ability At School (Study Of Literature). *Journal of Education Policy Analysis*.2024, 2(1). <https://businessandfinanceanalyst.com>
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1994). *Instrumento Thomas-Kilman de Modos de Conflicto*.
- Trifan, T. A., Meeus, W., & Branje, S. (2024). The dimensionality of the Conflict Resolution Styles Inventory across age and relationships. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1233279>

- Universidad Técnica del Norte. (2023). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI)*.
- Winardi, M. A., Prentice, C., & Weaven, S. (2021). Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 32(3), 1–26. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847>
- Yin, J., Qu, M., Liao, G., Jia, M., & Li, M. (2022). Exploring the Relationships between Team Leader's Conflict Management Styles and Team passion: from the Emotional Perspective. *Frontiers in Psychology*, 13.

ANEXOS

ANEXO NÚMERO 1: TEST CRSI

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

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

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

ANEXO NÚMERO 2: Test TMMS-24

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

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

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