



Eirene estudios de paz y conflictos

ISSN: 2594-2883

revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com

Asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A.C
México

alejandro.luna@academicos.udg.mx, Alejandro Cesar Antonio;
Sandoval Martínez, Josefina; De Gante Casas, Alejandra
Habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de secundaria
Eirene estudios de paz y conflictos, vol. 4, núm. 6, 2021, Enero-Junio, pp. 45-68
Asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A.C
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=675972239004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de secundaria

Psychosocial skills and interpersonal conflict management styles in middle-school students

Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal^a, Josefina Sandoval Martínez^b,
Alejandra De Gante Casas^c

^a<https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Universidad de Guadalajara, México

^b<https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>

Universidad de Guadalajara, México

^c<https://orcid.org/0000-0001-7186-1359>

Universidad de Guadalajara, México

Recibido: 12-02-2021 | Aceptado: 02-03-2021

Resumen

El presente estudio analizó la relación entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales (agresivo, pasivo y cooperativo) entre pares adolescentes compañeros de escuela y ciertas habilidades psicosociales (inteligencia emocional y empatía multidimensional). La muestra estuvo compuesta por 125 alumnos de una escuela secundaria pública ubicada en Guadalajara, Jalisco, México. Los participantes respondieron el Cuestionario Conflictalk, el Cuestionario sobre Inteligencia Emocional Percibida y el Índice de Reactividad Interpersonal. Los resultados evidenciaron correlaciones directas estadísticamente significativas entre el estilo cooperativo y las mencionadas habilidades, así como diferencias de género. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos en el contexto de la literatura sobre convivencia escolar, educación para la paz y manejo de conflictos interpersonales en adolescentes.

Palabras clave: Adolescencia, Empatía, Estilos De Manejo De Conflictos, Habilidades Para La Vida, Inteligencia Emocional.

Abstract

This study analyzed the relationship between interpersonal conflict management styles (aggressive, passive and cooperative) among adolescent schoolmates and a set of psychosocial skills (emotional intelligence and multidimensional empathy). The participants were 125 adolescent middle-school students belonging to a public school in Guadalajara, Jalisco, Mexico. They answered the Conflictalk Questionnaire, the Trait Meta-mood Scale short version, and the Interpersonal Reactivity Index. The findings showed statistically significant positive correlations between the cooperative style and the aforementioned skills, and gender differences. The implications of these findings are discussed in the context of the literature on school coexistence, peace education and interpersonal conflict management in adolescents.

Key words: *Adolescence, Conflict management styles, Emotional intelligence, Empathy, Life skills.*

INTRODUCCIÓN

Los estilos personales de manejo de conflictos pueden definirse como “la manera en que una persona responde habitualmente a dichos conflictos” (Garaigordobil et al., 2016, p. 59). En diversas investigaciones con adolescentes se ha estudiado la relación de estos estilos con algunas variables tales como los rasgos de personalidad, la empatía, la inteligencia emocional, la autoestima (Garaigordobil et al., 2016; Sandu et al., 2020), el afecto y la regulación emocional (Donegani & Séguin, 2018), el sexismo ambivalente (Luna-Bernal & Laca-Arocena, 2017), entre otros. Como puede observarse, algunas de estas variables refieren a disposiciones del sujeto (por ejemplo, la personalidad o la autoestima) o a sus creencias y actitudes (por ejemplo, el sexismo ambivalente), y sólo algunas de ellas, como la empatía y la inteligencia emocional, hacen referencia a habilidades psicosociales.

En el marco de lo anterior, haciendo un balance de la literatura al respecto, en la presente investigación se observó que el estudio de las habilidades psicosociales pudiera ser una vía productiva para contribuir a la investigación en este ámbito debido, por un lado, al hecho de que se trata de destrezas que pueden formarse a través de la educación y, por otro, a que se les ha considerado también como dimensiones susceptibles de potenciar la sana convivencia escolar (Baquedano & Echeverría, 2013; Camacho et al., 2017).

Las habilidades psicosociales se refieren a un conjunto de saberes prácticos que permiten a las personas desenvolverse adecuadamente en las diversas tareas de la vida cotidiana que implican la interacción con otros individuos. Por ello, a menudo son conocidas también como habilidades para la vida (García, 2016; World Health Organization, 1994). Como saberes prácticos, su estudio podría convertirse en una plataforma importante para programas de investigación e intervención con adolescentes ya que brindan datos que podrían apoyar el diseño de dichos programas.

En el marco de lo anterior, y con el fin de generar información que contribuya al entendimiento del papel que podría tener la formación de las habilidades psicosociales en los procesos de gestión constructiva de los conflictos cotidianos entre estudiantes en el contexto escolar, es que el presente estudio se planteó como objetivo analizar las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales (agresivo, pasivo y cooperativo) y ciertas habilidades psicosociales (inteligencia emocional percibida y empatía multidimensional). Lo anterior, en una muestra de adolescentes escolarizados de nivel secundaria (Educación Media Básica).

Se eligieron estas habilidades en específico para el presente estudio tomando en cuenta que en el campo de la Educación para la Paz el estudio de la empatía y de la inteligencia emocional ha sido considerado como un aspecto importante (Jares, 2012; Moncada & Gómez, 2016; Mórtingo & Rincón, 2018; Rojas, 2020); así como también en el ámbito de la reciente literatura sobre convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Leyton-Leyton, 2020). De acuerdo con Camacho et al. (2017), por ejemplo, la inteligencia emocional “se convierte en una posibilidad para acercarse a comprender los procesos de convivencia que ocurren en el contexto escolar y explorar las formas de relación diferentes que favorezcan la interacción cotidiana dentro de este” (p. 26). Por su parte, Barrios et al.

(2019), explican que la convivencia en el ámbito escolar “se trataría de un proceso basado en el descubrimiento del otro” (p. 97), por lo que se aprecia claramente el vínculo entre la convivencia escolar y el concepto de empatía.

No obstante lo anterior, hoy en día son todavía pocas las investigaciones que han abordado el estudio empírico de estas variables como habilidades para la gestión de conflictos. En ese marco, el presente trabajo pretende contribuir al estado del conocimiento en esta área presentando datos de nivel secundaria y examinando ambas variables (empatía e inteligencia emocional) en su conexión con los estilos de manejo de conflictos.

Además de lo anterior, es importante considerar a este respecto el hecho de que el estudio de lo afectivo constituye también un ámbito de relevancia para el conocimiento de la convivencia escolar. De acuerdo con Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), por ejemplo, uno de los elementos en común que presentan los distintos enfoques sobre la convivencia escolar es “el desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas” (p. 13). Si bien este elemento no agota el campo que abarca el concepto de convivencia, constituye sin embargo un componente esencial. Dicho componente, no obstante, ha sido escasamente abordado. Leyton-Leyton (2020), por ejemplo, señala a este respecto que según su revisión realizada, lo socioemocional ha sido poco considerado en el estudio de los aspectos relacionales de la convivencia escolar, recomendando no dejarlo de lado “en la medida en que el afecto emerge y es parte de las relaciones” (p. 252). Por tanto, el presente trabajo pretende también ser una contribución en este sentido.

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Estilos de manejo de conflictos interpersonales

Uno de los enfoques sobre estilos de manejo de conflictos interpersonales que está específicamente orientado hacia adolescentes es el propuesto por Kimsey y Fuller (2003). Se trata de un modelo comunicativo de acuerdo con el cual las orientaciones actitudinales y comportamentales de los adolescentes durante los conflictos se manifiestan en el tipo de mensajes verbales con que éstos abordan tales situaciones. Así, se distinguen tres estilos de mensajes para el manejo de conflictos: enfocado en sí mismo (agresivo), en la otra persona (pasivo) y en el problema (cooperativo). En el *estilo agresivo*, el individuo actúa de manera autoritaria y hostil ante la otra persona, empleando mensajes en los que manifiesta estar enfocado en las propias necesidades. En el *estilo pasivo* el sujeto actúa tratando de cerrar el conflicto, utilizando mensajes verbales en los que expresa la intención de evitar la confrontación y satisfacer a la otra parte. En el *estilo cooperativo*, el adolescente emite mensajes en los que llama a la otra persona a trabajar juntos para hallar una solución al problema mediante la colaboración.

Para evaluar estos tres estilos mencionados Kimsey y Fuller (2003) desarrollaron un instrumento psicométrico llamado *Cuestionario Conflictalk sobre estilos de mensajes en el manejo de conflictos (Conflictalk Questionnaire)*, el cual ha sido traducido, adaptado y validado para población adolescente hispanohablante en estudios llevados a cabo tanto en

México (Laca et al., 2006; Luna, 2019) como en España (Garaigordobil et al., 2016).

En la actualidad existen investigaciones que se han apoyado en este modelo e instrumento de Kimsey y Fuller (2003) para estudiar los estilos de manejo de conflictos en adolescentes en México (De la Rosa et al., 2018; Luna-Bernal & Laca-Arocena, 2017), en España (Garaigordobil, 2009, 2012, 2017; Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil et al., 2016) y en otros países (Hochhauser et al., 2016; Lane-Garon et al., 2005). En este marco, destaca el trabajo de Garaigordobil et al. (2016) llevado a cabo en el País Vasco con una muestra de 2283 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con rango de edad de 12 a 17 años. En dicho estudio se analizó la relación de los estilos de manejo de conflictos con la empatía, la inteligencia emocional, la autoestima, los rasgos de personalidad, la conducta antisocial, al bullying, el cyberbullying, y una escala sobre problemas de conducta. Más adelante se aludirá a algunos resultados de estos estudios.

Inteligencia emocional percibida

Con relación a la inteligencia emocional es importante mencionar que su estudio se ha venido desarrollando en las últimas décadas desde dos perspectivas distintas: la de los modelos mixtos y la del modelo de habilidad.

En los llamados *modelos mixtos* se concibe a la inteligencia emocional de una manera amplia como “un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas” (Fernández & Extremera, 2005, p. 67). Como es sabido, el conocido modelo de Goleman (1995/2012) pertenece a esta categoría. Según García y López (2009), el concepto de inteligencia emocional en estos modelos tiende “a subsumir otros rasgos estables y variables de personalidad como humor, empatía, asertividad, impulsividad, optimismo y/o control de los impulsos y a combinarlos con las habilidades emocionales (autoeficacia emocional)” (p. 22).

Por su parte, el *modelo de habilidad* propuesto por Mayer y Salovey (1997) tiene un enfoque más restringido pero al mismo tiempo es más preciso en cuanto a la forma de entender y evaluar a la inteligencia emocional. Debido a ello, constituye el modelo “que actualmente presenta mayor aceptación en la literatura científica” (González et al., 2020, p. 3).

Mayer y Salovey (1995) definen la inteligencia emocional como “la capacidad de procesar información emocional de manera precisa y eficiente, incluida información relevante para el reconocimiento, construcción y regulación de la emoción en uno mismo y en los demás” (p. 197). Uno de los aspectos más importantes de esta habilidad es la percepción que tiene el individuo de su capacidad para percibir, entender y regular sus propias emociones. A este aspecto se le ha denominado *inteligencia emocional intrapersonal o inteligencia emocional percibida* (González et al., 2020; Salovey et al., 2002). De acuerdo con los autores mencionados se trata de “la capacidad de reflexionar sobre las emociones y gestionirlas” (Salovey et al., 2002, p. 611).

Con el fin de evaluar esta habilidad, tal como es percibida por el propio individuo, Salovey et al. (1995) construyeron el instrumento denominado *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), el

cual evalúa tres dimensiones: *atención emocional* (*attention*), *claridad emocional* (*clarity*) y *reparación emocional* (*repair*). La atención consiste en el grado en que la persona cree poder percibir, observar y pensar sobre sus sentimientos y estados de ánimo; la *claridad* se refiere al grado en que el individuo considera que experimenta y entiende sus sentimientos con precisión. Finalmente, la *reparación* hace referencia al grado en que la persona cree que tiene la capacidad de regular sus propios estados emocionales, atemperando los negativos y propiciando y extendiendo los positivos. Un adolescente con alto nivel de inteligencia emocional percibida, en este sentido, sería una persona que cree poseer la habilidad de dirigir su atención consciente hacia sus propias emociones y estados de ánimo, percibirlos, discriminarlos e identificarlos con precisión, así como llevar a cabo pensamientos y acciones para autorregularlos.

Actualmente, existen numerosos estudios que han analizado la relación entre la inteligencia emocional, evaluada con el TMMS en el marco del modelo de Mayer y Salovey (1997), y variables tales como la cibervictimización (Martínez-Martínez et al., 2020), el cyberbullying (Martínez-Monteagudo et al., 2019), las habilidades sociales y la agresión entre pares (Trigueros et al., 2020) y la empatía, la autoestima y la satisfacción con la vida (Guasp Coll et al., 2020), entre muchas otras. Sin embargo, aún son pocas las investigaciones empíricas que hayan estudiado la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en el contexto escolar.

Como principal antecedente es posible mencionar el citado estudio de Garaigordobil et al. (2016) en el cual se analizó la relación entre los estilos de manejo de conflictos (evaluados con el *Cuestionario Conflictalk*) y la inteligencia emocional percibida (evaluada con el TMMS-24). En sus resultados, el estilo cooperativo correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la inteligencia emocional evaluados. Por su parte, el estilo pasivo correlacionó también de manera directa con las tres dimensiones de la inteligencia emocional (a excepción solamente de la reparación emocional en la submuestra de varones). En tercer lugar, el estilo agresivo no presentó correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de las dimensiones, a excepción solamente de la reparación emocional en la que hubo una correlación negativa en la submuestra de varones, aunque de magnitud débil.

Este antecedente muestra, como se puede observar, al menos dos cosas. En primer lugar, que tal vez la inteligencia emocional se asocie con el estilo cooperativo en todas sus dimensiones y en ambos géneros. En segundo lugar, que los estilos pasivo y agresivo parecen relacionarse de manera diferente con la inteligencia emocional en varones y mujeres. Dado este último hallazgo, en el presente trabajo se ha considerado conveniente analizar las relaciones de inteligencia emocional y estilos de manejos de conflictos en los grupos de estudiantes mujeres y hombres por separado (además del conjunto total), a fin de identificar si se presentan diferencias similares a las del estudio mencionado de Garaigordobil et al. (2016).

Empatía multidimensional

La empatía puede definirse como “la capacidad de la respuesta afectiva que surge de la comprensión del estado o condición emocional de otra persona y que es similar a lo

que la otra persona está sintiendo, o se esperaría que sintiera” (Ahuatzin et al., 2019, p 113). De acuerdo con estos mismos autores, mientras que el aspecto cognitivo se refiere a la comprensión de la situación de la otra persona, el afectivo consiste en la reacción que emerge a partir de la comprensión mencionada.

Fernández-Pinto et al. (2008) explican que en la literatura académica sobre empatía a lo largo del Siglo XX ambos aspectos, cognitivo y afectivo, recibieron atención diferenciada, a veces predominando un enfoque sobre otro. No obstante, a partir de los años 80 comienza a tomar fuerza una nueva perspectiva integradora en la cual se entiende a la empatía como conformada por ambos aspectos.

Dentro de estos enfoques integradores destaca actualmente el modelo multidimensional propuesto por Davis (1980), el cual se ha adoptado en la presente investigación ya que, por un lado, permite comprender a la empatía de manera más compleja considerando diversos componentes afectivos y cognitivos, y a que, por otro lado, como se explicará, existen ya algunos antecedentes de estudios realizados en el contexto Iberoamericano que se han acercado a una comprensión de la relación entre la empatía y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes, a partir de este modelo.

Davis (1996) propone definir a la empatía a partir de cuatro dimensiones (dos afectivas y dos cognitivas). Las dimensiones afectivas las llama *Preocupación Empática (Empathic Concern)* y *Malestar Personal (Personal Distress)*. La primera consiste en la inclinación de los individuos a experimentar sentimientos de preocupación y compasión por los otros; la segunda, describe la tendencia de las personas a tener sentimiento de disconformidad y de ansiedad ante las situaciones negativas que viven otros sujetos. Por su parte, las dimensiones cognitivas de la empatía son la *Toma de Perspectiva (Perspective Taking)* y la *Fantasia (Fantasy)*. La primera se refiere a la propensión de un ser humano a adoptar el punto de vista de otro de manera espontánea; la segunda, a la capacidad del sujeto para identificarse con personajes ficticios.

Para estudiar estas cuatro dimensiones de la empatía, Davis (1980, 1983) propuso un instrumento psicométrico denominado *Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index, IRI)*, el cual ha sido traducido a la lengua castellana y validado en diversos estudios tanto en España (Mestre et al, 2004) como en México (Ahuatzin et al., 2019).

Con respecto a la relación entre la empatía multidimensional y los estilos de manejo de conflictos, el propio Davis (1996) explicó que, de acuerdo a los datos empíricos disponibles en ese momento, se podía apreciar sobre todo que la Toma de Perspectiva tenía una asociación con una menor frecuencia de conflictos interpersonales, por un lado, y por otro, con una mayor inclinación a manejar las desavenencias que se presentaran de una manera transigente y constructiva.

Actualmente, existen estudios que han documentado una relación positiva de la empatía con estilos cooperativos y constructivos de manejo de conflictos en adolescentes (Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil et al., 2016; Luna-Bernal, 2017; Luna-Bernal & De Gante-Casas, 2017); sin embargo, aún son pocos los trabajos que han analizado empíricamente esta relación de manera específica y en el contexto de las relaciones entre pares en la escuela, por lo cual siguen siendo necesarias más investigaciones al respecto. Se

hará referencia a continuación a los principales antecedentes.

El mencionado estudio de Luna-Bernal y De Gante-Casas (2017) se llevó a cabo con una muestra de 403 estudiantes de secundaria y bachillerato de Guadalajara, Jalisco, con edades de 11 a 19 años. Como instrumentos se utilizaron el IRI y el *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos* de Ross y DeWine (1988). Este último está basado en un modelo muy similar al de Kimsey y Fuller (2003), ya que también contempla tres estilos comunicativos de gestión de conflictos interpersonales: enfocarse en uno mismo, en la otra parte y en el problema. No obstante, ambos modelos no son del todo equivalentes (sobre todo en lo que refiere al estilo pasivo) tal como lo mostró un estudio reciente (Luna, 2019). En sus resultados, los estilos enfocado en el problema y enfocado en la otra parte correlacionaron positivamente de manera estadísticamente significativa con todas las dimensiones de la empatía, mientras que el estilo enfocado en uno mismo solo lo hizo con Malestar Personal.

Por otro lado, el estudio de Luna-Bernal (2017) fue llevado a cabo con una muestra de 194 estudiantes de bachillerato con edades de 15 a 18 años, en Guadalajara, Jalisco. Los participantes respondieron el IRI y el *Inventario de Rahim sobre Manejo de Conflictos* (ROCI-II, forma C). Con este último se evaluaron cinco estilos: dominante (imponer la propia posición a la otra persona), complaciente (ceder o complacer a la contraparte), pasivo (eludir cualquier confrontación), comprometido (lograr un acuerdo mediante concesiones mutuas) e integrativo (colaborar integrando los intereses de ambas partes). En los resultados, la Toma de Perspectiva correlacionó positivamente con todos los estilos, excepto con el dominante; mientras que la Preocupación Empática lo hizo con los estilos complaciente e integrativo. La Fantasía y el Malestar Personal, no correlacionaron significativamente con ningún estilo.

Por su parte, en el País Vasco, España, Garaigordobil y sus colaboradores han llevado a cabo varios trabajos en los que estudian las relaciones entre la empatía y los estilos de manejo de conflictos en muestras de adolescentes, empleando para ello el *Cuestionario Conflictalk* (Garaigordobil, 2009, 2012, 2017; Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil et al., 2016).

Garaigordobil (2009) informa sobre los hallazgos de una investigación realizada con 313 adolescentes de 15 a 17 años, en el que se utilizaron el IRI y el *Cuestionario Conflictalk*. La puntuación de empatía global presentó correlación directa estadísticamente significativa con el estilo cooperativo, así como inversa con el estilo agresivo.

El estudio de Garaigordobil y Maganto (2011), por su parte, se realizó con dos muestras. La primera de 369 niños y niñas de Educación Primaria con edades de 8 a 11 años. Ellos respondieron el *Cuestionario de Empatía* (EQ) y el cuestionario denominado *Student's Attitudes about Conflict* (SAAC), este último para evaluar resolución positiva de conflictos. Los resultados mostraron que la resolución positiva de conflictos correlacionó de manera directa con empatía tanto en niños como en niñas.

La segunda muestra del estudio de Garaigordobil y Maganto (2011) se conformó por 317 adolescentes de Educación Secundaria con rango de 12 a 15 años. Ellos contestaron el *Índice de Empatía para Niños y Adolescentes* (IECA) y el *Cuestionario Conflictalk*. Los

estilos cooperativo y agresivo correlacionaron de manera estadísticamente significativa con empatía, en sentido directo e inverso, respectivamente. Ello, tanto en hombres como en mujeres. Por su parte, el estilo pasivo presentó una correlación directa estadísticamente significativa con empatía sólo en la muestra de estudiantes varones.

El estudio de Garaigordobil (2012) se realizó con una muestra de 313 adolescentes de 15 a 17 años, de los cuales 143 fueron hombres y 170 mujeres. Los participantes respondieron tanto el IRI como el *Cuestionario Conflictalk*. En los resultados, los estilos pasivo y agresivo presentaron correlaciones estadísticamente significativas con empatía sólo en la muestra de varones: en el estilo pasivo fueron directas con Toma de Perspectiva, Fantasía y Malestar Personal; en el agresivo, las correlaciones fueron inversas con Toma de Perspectiva y Preocupación Empática. Por su parte, el estilo cooperativo en la muestra de varones correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la empatía, excepto con Malestar Personal; mientras que en la muestra de mujeres las correlaciones fueron directas únicamente con Toma de Perspectiva y Preocupación Empática.

Finalmente, en la citada investigación de Garaigordobil et al. (2016), realizada con una muestra de 2283 adolescentes de 12 a 17 años, se utilizó el *Cuestionario Conflictalk* y se evaluó la empatía con el mencionado cuestionario EQ. Los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas de la empatía con los tres estilos tanto en hombres como en mujeres. Tales correlaciones fueron directas con los estilos cooperativo y pasivo, e inversas con el estilo agresivo.

Como puede observarse, los estudios mencionados aportan información acerca de la relación positiva entre los estilos de manejo de conflictos orientados hacia la cooperación y la empatía y, muestran sobre todo, la relevancia de considerar dicha relación a partir de los diversos componentes de la empatía desde una perspectiva multidimensional, así como de tomar en cuenta el papel del género. Tales elementos serán considerados en el presente trabajo.

Objetivos particulares del presente estudio

En congruencia con lo revisado en el presente apartado, se establecieron los siguientes tres objetivos específicos para la presente investigación. En primer lugar, calcular las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio, a fin de conocer el grado en el que éstas se presentan. En segundo lugar, estudiar posibles diferencias significativas de los participantes en las variables de estudio en función del género. En tercer lugar, analizar las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales (agresivo, pasivo y cooperativo), y las habilidades psicosociales definidas en el marco teórico: *inteligencia emocional percibida*, en sus tres dimensiones de atención, claridad y reparación; *empatía*, en sus dimensiones de toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal. Todo lo anterior, en una muestra de adolescentes escolarizados de nivel secundaria (Educación Media Básica), a fin de aportar información que contribuya al entendimiento del papel que podría tener la formación de las habilidades psicosociales en los procesos de gestión constructiva de los conflictos cotidianos entre estudiantes en el contexto escolar.

MÉTODO

Participantes

En el presente estudio participaron 125 estudiantes de una escuela secundaria de sostenimiento público, ubicada dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El rango de edad fue de 12 a 15 años, con media en 13.10 y desviación estándar de 0.87.

La escuela fue seleccionada por conveniencia, atendiendo a una relación institucional previamente establecida con los directivos del centro escolar mencionado, así como atendiendo a la circunstancia de ser pertinente para los objetivos de la investigación. Una vez obtenida la participación del centro escolar, se eligió de forma aleatoria un grupo de cada grado de estudio. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los participantes por grado escolar, en función del género.

Tabla 1. Distribución de los participantes por grado escolar, en función del género

	Hombres n (%)	Mujeres n (%)	Total n (%)
Primer grado	25 (20.0)	18 (14.4)	43 (34.4)
Segundo grado	15 (12.0)	25 (20.0)	40 (32.0)
Tercer grado	15 (12.0)	27 (21.6)	42 (33.6)
Total	55 (44.0)	70 (56.0)	125 (100.0)

Nota. N = 125. Los porcentajes son en relación al total de la muestra

Instrumentos

En el apartado de Antecedentes y Marco Teórico del presente trabajo se ha hecho alusión a los instrumentos que fueron utilizados en este estudio, así como de las razones de su elección. En la presente sección se hará una descripción de las características de cada uno de ellos.

En primer lugar, para estudiar los estilos de manejo de conflictos interpersonales se utilizó el **Cuestionario Conflictalk (Conflictalk Questionnaire)** de Kimsey y Fuller (2003). La traducción y adaptación de este instrumento a la lengua castellana fue realizada por Laca et al. (2006) en Colima, México. Posteriormente, Garaigordobil et al. (2016) realizaron un estudio de validación en el País Vasco y Luna (2019) analizó la estructura factorial del mismo con una muestra de estudiantes mexicanos de nivel bachillerato. El *Conflictalk* está compuesto por 18 reactivos distribuidos en tres escalas: estilo agresivo o enfocado en sí mismo, estilo pasivo o enfocado en la otra parte, y estilo cooperativo o enfocado en el problema. Cada ítem es una frase que representa un mensaje verbal proferido por algún individuo durante un conflicto con otra persona. Por ejemplo, el reactivo 1 correspondiente al estilo agresivo dice *¿No te das cuenta de lo estúpido que eres?*; el ítem 12 correspondiente al estilo pasivo consiste en la siguiente oración *De acuerdo, me rindo, lo que tú quieras*; por último, el reactivo 17 que pertenece al estilo cooperativo, dice *Necesitamos concretar*

juntos cuál es el problema. Para responder se le pide al estudiante que informe con qué frecuencia él mismo ha dicho cosas que se parecen a las señaladas en cada reactivo, en una escala Likert de cinco puntos que va desde 1 = Nunca hasta 5 = Siempre. Para obtener las puntuaciones se calcula la media aritmética de los reactivos correspondientes a cada escala. En el presente estudio se utilizó la composición factorial del estudio de Luna (2019), quien reportó índices alfa de Cronbach de .80, .73 y .82 para las escalas del estilo agresivo, pasivo y cooperativo, respectivamente.

Para estudiar la inteligencia emocional se utilizó el *Cuestionario sobre Inteligencia Emocional Percibida (Trait Meta-mood Scale, TMMS 24)*. La versión original de Salovey et al. (1995) tenía 48 reactivos, pero en la traducción y validación de Fernández-Berrocal et al. (2004) quedó compuesto por 24. Esta última versión fue validada con adolescentes en Málaga, España por Salguero y Fernández-Berrocal (2010), en Chile por Gómez-Núñez et al. (2018) y en Chiapas, México por Ocaña et al. (2019). Los 24 reactivos se distribuyen en tres escalas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos que va desde *Muy en desacuerdo* hasta *Muy de acuerdo*. Para obtener las puntuaciones de los participantes se calcula la media aritmética de cada escala. Los índices de confiabilidad alfa de Cronbach reportados por Salguero y Fernández-Berrocal (2010) fueron de .84, .82 y .81 para Atención, Claridad y Reparación, respectivamente.

Para estudiar la empatía desde una perspectiva multidimensional, tal como se explicó, se utilizó en la presente investigación el *Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index, IRI)* de Davis (1980, 1983). Este instrumento fue traducido y validado en España por Mestre et al. (2004) con una muestra de adolescentes de 13 a 18 años, y en Puebla, México, con una muestra de 729 estudiantes universitarios de diversas carreras por Ahuatzin et al. (2019). En el presente estudio se utilizó la composición de Mestre et al. (2004) por haber sido realizada con adolescentes. El IRI se compone de 28 reactivos divididos en cuatro escalas: Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal. Cada reactivo es una afirmación sobre pensamientos y sentimientos respecto de los cuales el estudiante debe señalar si se siente o no identificado, con una escala Likert de cinco puntos que va desde 1 = *No me describe bien* hasta 5 = *Me describe muy bien*. Las puntuaciones se obtienen invirtiendo las puntuaciones de ciertos reactivos inversos y, enseguida, calculando la media aritmética de los reactivos de cada escala. Los índices de confiabilidad alfa de Cronbach reportados por Mestre et al. (2004) fueron de .56, .70, .65 y .64 para Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal, respectivamente.

Procedimiento

Se dialogó con los directivos de la institución educativa donde se realizó el estudio, para informarles sobre las características del mismo y resolver todas sus dudas. Éstos otorgaron la autorización al equipo investigador una vez que agotaron sus procedimientos internos. Se realizó la planeación conjunta del trabajo de campo preparándose un cuadernillo con los instrumentos impresos. La aplicación se realizó durante el mes de febrero de 2020. Se eligió

aleatoriamente un grupo de cada grado de estudio en el plantel participante. Una vez dentro de cada aula seleccionada se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio. Se les explicó que su participación sería completamente anónima y voluntaria, permitiendo salir del aula a los que no desearan participar, previo acuerdo con las autoridades de la Institución. Se les comentó también que toda la información sería tratada por los investigadores de manera estrictamente confidencial y únicamente para fines científicos. También se les explicó que en los instrumentos utilizados no había respuestas malas y buenas, sino que lo más relevante para la investigación era que sus respuestas fueran lo más sinceras posibles. Con este procedimiento, en el presente estudio se cumplió con los aspectos éticos relativos a la voluntariedad, el consentimiento informado, la confidencialidad y el uso científico de la información los cuales conforman los parámetros éticos para este tipo de investigaciones (Kipper, 2016; Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

Análisis estadístico

Para lograr el primer objetivo específico del presente estudio, se calcularon las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio conforme a los procedimientos apropiados, tal como se explicaron en el apartado de Instrumentos y, en segundo lugar, se obtuvo la media aritmética y la desviación estándar de dichas puntuaciones para la muestra total.

Con relación al segundo objetivo particular del presente estudio, se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes para estudiar posibles diferencias estadísticamente significativas por género. Con relación al tercer objetivo, se llevaron a cabo tres análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre los dos grupos de variables a estudio (estilos de manejo de conflictos y habilidades psicosociales): uno con la muestra completa, otro con la de mujeres y otro con la de hombres. Para interpretar estas correlaciones se utilizó como base el criterio de Cohen (1988), según el cual una correlación alrededor de .1 se considera débil, alrededor de .3 se considera moderada, y de .5 o más se considera fuerte.

Todos los anteriores análisis se efectuaron con el programa estadístico SPSS versión 21.

RESULTADOS

Las medias aritméticas de los participantes en las puntuaciones de las variables de estudio fueron las siguientes (desviación estándar entre paréntesis): 2.91 (0.63), 2.95 (0.63), 3.04 (0.58), 2.83 (0.59), 3.21 (1.11), 3.22 (1.03), 3.21 (0.97), 1.83 (0.97), 2.85 (1.00), 2.12 (0.90), para Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática, Malestar personal, Atención emocional, Claridad emocional, Reparación emocional, Estilo agresivo, Estilo cooperativo y Estilo pasivo, respectivamente.

En la Tabla 2 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones estándar obtenidas por los participantes en las variables de estudio en función del género, así como los resultados de la Prueba T de Student. Como se puede observar, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los varones, de manera estadísticamente significativa, en Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática, Atención emocional y Claridad emocional.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y diferencias de género en las variables de estudio

Variables de estudio	Hombres M (DE)	Mujeres M (DE)	t
Toma de perspectiva	2.73 (0.54)	3.06 (0.67)	3.02**
Fantasía	2.82 (0.55)	3.05 (0.68)	2.05*
Preocupación empática	2.87 (0.49)	3.18 (0.61)	3.11**
Malestar personal	2.82 (0.51)	2.84 (0.64)	0.20
Atención emocional	2.84 (0.99)	3.51 (1.11)	3.48**
Claridad emocional	2.97 (1.01)	3.40 (1.02)	2.36*
Reparación emocional	3.08 (0.84)	3.32 (1.05)	1.39
Estilo agresivo	1.90 (0.94)	1.78 (1.00)	0.64
Estilo cooperativo	2.78 (0.82)	2.91 (1.12)	0.75
Estilo pasivo	2.13 (0.82)	2.11 (0.97)	0.16

Nota. N = 125. * p < .05, **p < .01

Finalmente, se realizaron tres análisis de correlaciones bivariadas Pearson: uno en la muestra completa, otro en la submuestra de hombres y otro en la de mujeres. Los resultados se muestran en la Tabla 3. Como se puede observar, en ninguno de los tres casos las habilidades psicosociales presentaron correlaciones estadísticamente significativas ni con el Estilo Agresivo, ni con el Estilo Pasivo; en contraste, sí se produjeron muchas correlaciones con el Estilo Cooperativo. En la muestra completa, todas las habilidades psicosociales correlacionaron de manera directa con el Estilo Cooperativo. En la submuestra de hombres, la única variable que no correlacionó de manera estadísticamente significativa con el Estilo Cooperativo fue la Preocupación Empática. En la submuestra de mujeres, por su parte, las cuatro variables que no presentaron correlaciones estadísticamente significativas fueron Malestar Personal y las tres dimensiones de la inteligencia emocional (Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional), pero sí todas las demás. Esto plantea algunas consideraciones interesantes desde el punto de vista de las diferencias de género, las cuales serán abordadas en el apartado de Discusión.

Tabla 3. Correlaciones Pearson entre habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales

	Estilo agresivo			Estilo cooperativo			Estilo pasivo		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Toma de perspectiva	-.13	.12	.01	.44**	.40**	.41**	.06	.17	.12
Fantasía	.13	.03	.05	.38**	.31**	.34**	.07	.16	.12
Preocupación empática	.16	-.03	.02	-.11	.29*	.18*	.15	.12	.12

Malestar personal	.09	.15	.12	.43**	.07	.18*	.22	.11	.15
Atención emocional	-.20	.03	-.07	.54**	.05	.22*	-.01	.01	.00
Claridad emocional	-.15	.12	.00	.54**	.03	.22*	.03	.08	.06
Reparación emocional	-.02	-.02	-.02	.48**	.21	.30**	.12	.04	.06

Nota. T: muestra total ($N = 125$). H: submuestra de hombres ($n = 55$).

M: submuestra de mujeres ($n = 70$). * $p < .05$, ** $p < .01$

DISCUSIÓN

Puntuaciones de los participantes

Tal como se señaló, el primer objetivo particular de la presente investigación, fue calcular las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio, a fin de conocer el grado en el que éstas se presentan.

Como se pudo observar, el promedio de las puntuaciones en la muestra total mostró cierta tendencia a ubicarse alrededor de los valores centrales de las respectivas escalas (casi todas cercanas al 3 en escalas de 1 a 5), a excepción del Estilo Agresivo cuya puntuación se ubicó por debajo del nivel 2 de la escala del *Conflictalk* (2 = *rara vez*). Por lo cual es posible afirmar una cierta inclinación hacia la presencia de niveles moderados de habilidades psicosociales y manejo de conflictos en la muestra participante, a excepción solamente del Estilo Agresivo el cual se ubicó en un nivel bajo. Estos resultados son congruentes con estudios previos desarrollados con adolescentes de secundaria y bachillerato, en los que se ha evaluado la inteligencia emocional percibida, la empatía y los estilos de manejo de conflictos, empleando los mismos instrumentos utilizados en el presente trabajo (p.e., Carrillo-Ramírez et al, 2020; Garaigordobil et al., 2016; Luna, 2019).

El hecho de que los puntajes de los participantes se ubiquen en un nivel moderado muestra, por un lado, que los adolescentes presentan un desarrollo natural de estas habilidades el cual probablemente ha sido fortalecido por sus interacciones con pares y adultos; y por otro, que existe un área de oportunidad para potenciar el desenvolvimiento de esas habilidades hacia niveles más altos, de una manera sistemática, a través de programas de formación dirigidos específicamente a ese objetivo.

Diferencias por género en las variables de estudio

Tal como se explicó, el segundo objetivo del presente trabajo consistió en estudiar posibles diferencias significativas de los participantes en las variables de estudio en función del género. Como se pudo observar, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los varones, de manera estadísticamente significativa, en tres dimensiones de la empatía (Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática) y en dos de la inteligencia emocional percibida (Atención Emocional y Claridad Emocional).

Por una parte, estos resultados coinciden con otros estudios en los que se han encontrado mayores puntajes de las mujeres adolescentes y jóvenes en las cuatro dimensiones de la empatía evaluadas con el IRI (Ahuatzin et al., 2019; Garaigordobil, 2009; Mestre et al., 2004), divergiendo únicamente en lo que refiere al componente de Malestar Personal en el cual no se presentó una diferencia estadísticamente significativa en la presente investigación. Por lo tanto, tanto los chicos como las chicas mostraron un nivel similar en cuanto a la tendencia a experimentar sentimientos de disconformidad y de ansiedad ante las situaciones negativas que viven otros sujetos. A pesar de esta semejanza en los niveles de Malestar Personal, debe tomarse en cuenta el diferente rol que parece jugar esta variable en hombres y mujeres en lo que respecta al manejo de conflictos interpersonales, tal como se explicará más adelante.

Por otro lado, en cuanto a la inteligencia emocional, estudios realizados con el TMMS-24 han reportado que las mujeres puntúan más alto en Atención Emocional, pero no en las otras dos dimensiones (Granero & Gómez, 2020; Gómez-Núñez et al., 2018; Salguero et al., 2010; Veytia et al., 2016); mientras que otros trabajos no han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones (González et al., 2020). Por lo tanto, el presente estudio difiere de los mencionados en lo que respecta a la Claridad Emocional, indicando que las mujeres del presente estudio consideran que experimentan y entienden sus sentimientos con precisión en un grado mayor que los estudiantes varones.

Una de las explicaciones más aceptadas de las diferencias de género en empatía e inteligencia emocional, en general, se fundamenta en la existencia de procesos de socialización diferencial por género. De acuerdo con este planteamiento, los niños, niñas y adolescentes son formados socialmente en referencia a los estereotipos de género tradicionales, asociando rasgos de naturaleza instrumental a los hombres y de carácter expresivo a las mujeres (Rebollo-Catalán, 2017; Rocha, 2008; Suberviola, 2020). Sin embargo, cabe mencionar a este respecto, por un lado, que Eagly y Diekmann (2007) han mostrado que las transformaciones sociales relativas a los actividades de hombres y mujeres como, por ejemplo, la incorporación cada vez mayor de ellas al ámbito laboral, se han correspondido a lo largo de las últimas décadas con una mayor maleabilidad de los estereotipos de género femenino, a diferencia del masculino que continúa siendo más rígido en lo que corresponde a las características tradicionales. Por otro lado, y relacionado con esto, conviene traer a colación el estudio de Gartzia et al. (2012), en el que las personas con una identidad de género más orientada hacia los estereotipos tradicionales puntuaron más bajo en las tres dimensiones de la inteligencia emocional evaluadas con el TMMS-24, mientras que los sujetos (hombres y mujeres) que asumían una identidad de género no estereotipada o andrógina obtuvieron puntuaciones más altas en Atención, Claridad y Reparación Emocional. Por tanto, una posible explicación alternativa de los hallazgos del presente estudio pudiera ser que una mayor flexibilidad o maleabilidad de los estereotipos de género en las mujeres tal vez se asocie a mayores habilidades psicosociales. No obstante, se deberá considerar el diseño de nuevos estudios que se orienten específicamente a examinar esta hipótesis explicativa alternativa.

Los resultados del presente trabajo, por tanto, invitan a seguir profundizando en futuros estudios sobre la comprensión de las diferencias de género en habilidades psicosociales

en adolescentes; no obstante, en todo caso, contribuyen a reflexionar sobre la necesidad de promover representaciones y relaciones entre personas que superen los estereotipos de género tradicionales, a fin de promover en la escuela un pleno desarrollo de las habilidades psicosociales en todo individuo, independientemente de su sexo o género.

Correlaciones entre habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos

Como se pudo observar, en la muestra completa del presente estudio ninguna las habilidades psicosociales presentaron correlaciones estadísticamente significativas ni con el Estilo Agresivo, ni con el Estilo Pasivo; en contraste, todas las dimensiones de la empatía y la inteligencia emocional correlacionaron de manera directa con el Estilo Cooperativo.

Por una parte, este resultado es congruente con el estudio de Garaigordobil et al. (2016) en donde el estilo cooperativo correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la inteligencia emocional percibida. En dicho estudio, además, el estilo agresivo correlacionó negativamente con reparación emocional solamente en la submuestra de varones y de manera débil ($r = -.09$), lo cual también se acerca también a lo encontrado en el presente trabajo.

Por otra parte, el presente hallazgo también se encuentra en línea con otros trabajos que han documentado una relación positiva de la empatía con estilos cooperativos y constructivos de manejo de conflictos en adolescentes (Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil et al., 2016; Luna-Bernal, 2017; Luna-Bernal & De Gante-Casas, 2017).

Estos hallazgos muestran, por tanto, la importancia que pueden tener las habilidades psicosociales para fomentar estilos de manejo de conflictos basados en la cooperación, así como la relevancia que puede tener la promoción de estos estilos cooperativos como forma de estimular el desenvolvimiento de dichas habilidades en el contexto escolar (Garaigordobil & Maganto, 2011). En este sentido el presente estudio es congruente con los planteamientos que se han formulado tanto desde la perspectiva de la Educación para la Paz como de la Convivencia Escolar, al respecto de la necesidad de incentivar el desarrollo de habilidades psicosociales para el manejo constructivo de conflictos, no sólo en un sentido negativo de prevención de la violencia, sino sobre todo en el sentido positivo de “promover en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes el sano convivir” (Andrades-Moya, 2020, p. 2). Todo esto en consonancia con la connotación positiva del Informe Delors (1997), que plantea al *Aprender a vivir juntos* como uno de los cuatro pilares de la educación. Dicen Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) que, de acuerdo con este Informe, “el proceso de aprender a vivir juntos se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse por lo tanto, como el fundamento crucial de la educación” (p. 2).

Como señalan Castro et al. (2011), una adecuada orientación en el manejo de conflictos permitirá a los estudiantes no sólo mejorar sus relaciones entre sí, sino que brindará destrezas que el adolescente podrá ejercer hacia fuera del ámbito escolar, potencializando sus interacciones en cualquier otro aspecto de su vida.

El papel del género en las correlaciones

Un hallazgo importante del presente estudio es el hecho que se presentó una configuración

distinta de las correlaciones del Estilo Cooperativo con la empatía y la inteligencia emocional, en función del género de los participantes.

Por un lado, tanto en hombres como en mujeres las dos dimensiones cognitivas de la empatía (Toma de Perspectiva y Fantasía) presentaron correlaciones significativas con el Estilo Cooperativo. Por tanto, ambos géneros coincidieron en el aspecto *cognitivo* de la empatía. Sin embargo, los resultados del presente estudio muestran una diferencia en el aspecto *afectivo* de la empatía, ya que en las mujeres fue la Preocupación Empática la que presentó una correlación directa significativa con el Estilo Cooperativo, mientras que en los hombres fue la variable de Malestar Personal.

Tal como se explicó, el Estilo Cooperativo de manejo de conflictos se presenta cuando el adolescente emite mensajes en los que llama a la otra persona a trabajar juntos para buscar una solución al problema mediante la colaboración. De acuerdo con los hallazgos del presente trabajo, este estilo estaría asociado en ambos géneros a una mayor habilidad para adoptar el punto de vista de otros (Toma de Perspectiva) y para identificarse con personajes ficticios (Fantasía). Además de ello, en las mujeres esta forma de manejar los conflictos estaría más asociada a sentimientos de preocupación y compasión por los otros (Preocupación Empática); mientras que en los varones se relacionaría con sentimientos de disconformidad y de ansiedad ante las situaciones negativas que viven otros sujetos (Malestar Personal).

Es importante considerar, en esta diferencia mencionada entre géneros, el distinto signo que presentan estos dos tipos de experiencias afectivas de la empatía, ya que mientras en la Preocupación Empática se trata de sentimientos orientados hacia los otros; en el Malestar Personal, se trata de sentimientos orientado al sí mismo, al yo (Davis, 1996). En este último caso, además, se trata de afectos de carácter negativo los cuales, por tanto, los adolescentes buscarían evitar. De acuerdo con Wied et al. (20017), el Malestar Personal “podría promover actos constructivos, aunque sólo fuera para escapar del malestar derivado de la experiencia vicaria” (p. 49). Por ello, es que este último resultado reviste importancia en el presente estudio para entender por qué la Inteligencia Emocional no presentó correlaciones significativas con el Estilo Cooperativo en la submuestra de mujeres, pero sí en la de hombres. En efecto, este hallazgo podría indicar que las habilidades de atención, claridad y reparación emocional juegan un papel más importante los hombres que en las mujeres para el manejo de conflictos interpersonales de tipo cooperativo, debido a que para ellos son necesarias para gestionar la experiencia afectiva negativa originada por los sentimientos de Malestar Personal, mientras que en las mujeres la Preocupación Empática no presenta una exigencia de este tipo.

No obstante lo relevantes que pudieran ser estos resultados para comprender el papel que las cuestiones de género pueden tener en la dinámica de las relaciones entre el afrontamiento cooperativo de conflictos y las habilidades psicosociales, es recomendable realizar más estudios que sean diseñados explícitamente para analizar estas cuestiones, los cuales puedan contribuir a relativizar o a robustecer los presentes hallazgos.

CONCLUSIONES

El presente estudio persiguió la finalidad de aportar información que pudiera ser útil para un mejor entendimiento del papel que podría tener la formación de las habilidades psicosociales en los procesos de gestión constructiva de los conflictos cotidianos entre estudiantes en el contexto escolar, considerando en particular una muestra de adolescentes estudiantes de secundaria.

En base a los hallazgos obtenidos y a las consideraciones hechas en el apartado anterior, se puede concluir que el presente trabajo muestra información que es congruente con el enfoque positivo de la Educación para la Paz y del concepto de Convivencia Escolar, anclado en el Aprender a vivir juntos como un aspecto central en la educación, ya que se presenta una relación positiva de la empatía y la inteligencia emocional con el estilo cooperativo de manejo de conflictos en adolescentes.

Al mismo tiempo, se concluye la necesidad de fomentar el fortalecimiento y desenvolvimiento pleno de estas capacidades de los estudiantes, no sólo como un medio de prevenir la violencia, sino sobre todo de fomentar su desarrollo integral y potenciar la convivencia escolar.

Finalmente, cabe destacar que las diferencias de género encontradas en el presente estudio contribuyen a resaltar la necesidad de formar habilidades psicosociales considerando una perspectiva de género, y en particular, una visión menos estereotipada de hombres y mujeres, a fin de que la escuela fomente un pleno desarrollo de dichas capacidades en todo individuo.

Bibliografía

- Ahuatzin, A., Martínez-Velázquez, E. S., García, G., & Vazquez-Moreno, A. (2019). Propiedades psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en mexicanos universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 111-122. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.12110>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Baquedaño, C., & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210>
- Barrios, N., Quiroz, J. A., Marrero, E., & Gómez, M. E. (2019). Convivencia y comunicación escolar: Transformación desde la acción y la participación. *Innova. Research Journal*, 4(3.1), 89-107. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.1056>
- Camacho, N. M., Ordoñez, J. C., Roncancio, M. H., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>

- Carrillo-Ramírez, E., Pérez-Verduzco, G., Laca-Arocena, F. A., & Luna-Bernal, A. C. A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 33-40. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/55_Carrillo.pdf
- Castro, P., López, E., & Meza, Y. E. (2011). Diagnóstico de los conflictos estudiantiles y su manejo, para el diseño de unidades conceptuales en una cartilla pedagógica. *Escenarios*, 9(2), 58-69.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Select Documents in Psychology*, 10(85), 1-17. http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Westview Press.
- De la Rosa, C. S., Ángeles, P. C., & Pérez, R. E. (2018). Tipo de mensaje ante el conflicto de estudiantes de colegio católico. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 1, 93-103. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/20>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Dower Arrendamiento.
- Donegani, C. G., & Séguin, D. G. (2018). Exploring affect and regulation as predictors of conflict in late childhood and early adolescence. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1354-1367. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261320>
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2007). Las diferencias en la maleabilidad de ambos sexos como respuesta a los cambiantes roles sociales. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *Psicología del potencial humano. Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (Trad. L. Barberis & A. García; pp. 147-164). Gedisa.
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 63-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Pinto, I., López, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589012>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

- Garaigordobil, M. (2009). *Evaluación del programa Dando pasos hacia la paz. Informe de investigación*. Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <http://www.argia.eus/fitx/bestelakoak/bakerako-urratsak.pdf>
- Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive-behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. <https://doi.org/10.1174/021037012800217998>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <http://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. <http://ref.scielo.org/svnpih>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., & Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf>
- García, J. M. L. (2016). Al fortalecer mis habilidades psicosociales, mejoro mi calidad de vida. En J. M. L. García, A. Villagómez, A., & G. Reyes (Coords.), *Modelo de intervención para fortalecer las habilidades psicosociales: Mejora el rendimiento académico y la calidad de vida personal y profesional* (pp. 11-60). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- García, A. M., & López, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Augusto (Ed.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp.17-35). Universidad de Jaén.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional* (Tr. E. Mateo). México: Ediciones B. S. A. (Obra original publicada en 1995).
- Gómez-Núñez, M. I., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín, R., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2018). Factor invariance of the Trait Meta-Mood Scale-24 in a sample of Chilean adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 102(2), 231-237. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1505730>
- González, R., Custodio, J. B., & Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1-26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Granero, A., & Gómez, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 101-110. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1766>
- Guasp Coll, M., Navarro-Mateu, D., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. J. (2020) Emotional Intelligence, Empathy, Self-Esteem, and Life Satisfaction in Spanish

- Adolescents: Regression vs. QCA Models. *Frontiers in Psychology*, 11, 1629. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01629>
- Hochhauser, M., Weiss, P. L., & Gal, E. (2016). Enhancing conflict negotiation strategies of adolescents with high functioning autism spectrum disorders through technology supported collaboration. *Assistive Technology*, 30(3), 107-118. <http://dx.doi.org/10.1080/10400435.2016.1268217>
- Jares, X. R. (2012). *Educación para la paz*. Su teoría y su práctica (3a. ed.). Editorial Popular.
- Kimsey, W. D., & Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument for measuring youth and adolescent management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78. <https://doi.org/10.1002/crq.49>
- Kipper, D. J. (2016). Ética en la investigación con niños y adolescentes: en busca de normas y directrices virtuosas. *Revista Bioética*, 24(1), 37-48. <https://doi.org/10.1590/1983-80422016241104>
- Laca, F., Alzate, R., Sanchez, M., Verdugo, J., & Guzman, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 14(1), 31-54. <https://doi.org/10.1002/crq.156>
- Lane-Garon, P. S., Ybarra-Merlo, M., Zajac, J. D., & Vierra, T. (2005). Mediators and mentors: partners in conflict resolution and peace education. *Journal of Peace Education*, 2(2), 183-193. <http://dx.doi.org/10.1080/17400200500173592>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Luna, A. C. A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>
- Luna-Bernal, A. C. A. (2017). Relación entre estilos de manejo de conflictos y empatía multidimensional en adolescentes bachilleres. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 80-106. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.126>
- Luna-Bernal, A. C. A., & De Gante-Casas, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27-37. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_DeGante.pdf
- Luna-Bernal, A. C. A., & Laca-Arocena, F. A. (2017). Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 182-209. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.296>
- Martínez-Martínez, A. M., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Morales-Gázquez, M. J., & Rocamora-Pérez, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Cybervictimization, and Academic Performance in Secondary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7717. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217717>

- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Rubio, E. (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 5079. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716213>
- Moncada, J. S., & Gómez, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 112-133. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1452>
- Mórtigo, A., & Rincón, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104-113. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>
- Ocaña, J., García, G. A., & Cruz, O. (2019). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal*, 15(16), 280-294. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E., & García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Rocha, T. E. (2008). La adolescencia: periodo crítico en la construcción del género. En P. Andrade-Palos, J. L. Cañas-Martínez, & D. Betancourt-Ocampo (Comps.), *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 15-44). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas, R. (2020). Construyendo la paz en las aulas desde la inteligencia emocional. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 3(5), 31-48. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/94/40>
- Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.

- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611–627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sandu, M. L., Rus, M., & Rus, C. V. (2020). Relationship between personality traits and individual response to conflict situations in adolescents. *Technium Social Sciences Journal*, 6(1), 131–141. <https://doi.org/10.47577/tssj.v6i1.281>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93. <https://doi.org/10.6018/igual.369611>
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., ... Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4208. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Veytia, M., Fajardo, R. J., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16(1), 35-50. <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (2nd rev). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Wied, M., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20166>

.....

Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal. Doctor en Psicología por la Universidad de Colima. Profesor Titular de Tiempo Completo adscrito al Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel I) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Integrante del Cuerpo Académico “Adolescentes: mundo y vida” (UDG-CA-967). Contacto: Universidad de Guadalajara, Departamento de Filosofía. Calle Guanajuato No. 1045, Col. Alcalde Barranquitas, C. P. 44260, Guadalajara, Jalisco México. Teléfono: (5233) 38193377. Correo electrónico: alejandro.luna@academicos.udg.mx. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Josefina Sandoval Martínez. Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora Titular de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Psicología Aplicada de

la Universidad de Guadalajara. Integrante del Cuerpo Académico de Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación (UDG-CA-705) y Coordinadora de Planeación del Departamento de Psicología Aplicada. Contacto: Universidad de Guadalajara, Departamento de Psicología Aplicada. Calle Sierra Nevada 950, Puerta 16, Edificio H, Colonia Independencia, Guadalajara, Jalisco, México. C.P. 44340. Teléfono: (5233) 585200 Ext. 33650. Correo electrónico: josefina.sandoval@academicos.udg.mx. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>

Alejandra De Gante Casas. Doctoranda en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara. Integrante del Cuerpo Académico de Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación (UDG-CA-705). Contacto: Universidad de Guadalajara, Departamento de Psicología Aplicada. Calle Sierra Nevada 950, Puerta 16, Edificio H, Colonia Independencia, Guadalajara, Jalisco, México. C.P. 44340. Teléfono: (5233) 585200 Ext. 33650. Correo electrónico: alejandra.degante@academicos.udg.mx. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7186-1359>