

Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M. & Losada Iglesias, D. (2022). La inteligencia emocional en el desarrollo de estilos de resolución de conflictos en futuros educadores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 141-157.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.528721>

La inteligencia emocional en el desarrollo de estilos de resolución de conflictos en futuros educadores

Héctor Galindo-Domínguez, Martín Sainz de la Maza, Daniel Losada Iglesias

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El objetivo del presente trabajo es el de conocer la influencia que tiene la inteligencia emocional en el desarrollo de diversos estilos de gestión de resolución de conflictos. Para este fin, 155 estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria respondieron a las adaptaciones al español de la escala de Inteligencia Emocional Wong-Law (WLEIS), así como de la escala ROCI-II, que mide los estilos de resolución de conflictos. Los resultados evidenciaron cómo el estilo de resolución de conflictos más usado fue el de Integración, caracterizado por un alto interés propio y ajeno, y el estilo menos usado fue la Dominación, caracterizado por un alto interés propio y bajo interés ajeno. Asimismo, se observó cómo la dimensión de Evaluación de las emociones de los demás contribuía a desarrollar estilos de resolución basados en un alto interés ajeno, y cómo la Regulación de las emociones, paradójicamente, contribuía a desarrollar estilos centrados en un bajo interés propio, como el servilismo y la evitación, y a reducir el estilo de Integración, caracterizado por un alto interés propio. Los resultados evidencian la necesidad de introducir la inteligencia emocional en la programación docente con el fin de desarrollar estilos de resolución de conflictos basados en la escucha activa, el interés común, y los valores asertivos, condiciones necesarias para el ámbito laboral del futuro profesorado.

Palabras clave

Inteligencia emocional; resolución de conflictos; educación superior; formación del profesorado

Contacto:

Autor de referencia: Héctor Galindo-Domínguez, hector.galindo@ehu.eus; Juan Ibáñez de Santo Domingo Kalea, 1, 01006 Gasteiz, Araba.

Emotional intelligence in the development of problem solving styles in future teachers

Abstract

The objective of this work is to know the influence that emotional intelligence has on the development of different conflict resolution management styles. For this purpose, 155 students from the Early Childhood Education and Primary Education degrees responded to the Spanish adaptations of the Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), as well as the ROCI-II scale, that measures conflict resolution styles. The results showed how the most used conflict resolution style was Integration, characterized by high self- and others interest, and the least used style was Domination, characterized by high self-interest and low other people's interest. Likewise, it was observed how the dimension of Evaluation of the emotions of others contributed to developing resolution styles based on a high interest of others, and how the Regulation of emotions, paradoxically, contributed to developing positively styles focused on low self-interest, such as servility and avoidance, and contributed to reducing the Integration style, characterized by a high self-interest. The results reveal the necessity to introduce emotional intelligence in teaching planning in order to develop conflict resolution styles based on active listening, common interest, and assertive values, necessary conditions for the workplace of future teachers.

Key words

Emotional Intelligence; Problem Solving; Higher Education; Preservice Teacher Training.

Introducción

El aprendizaje cooperativo lleva durante años presentándose como una de las principales claves para garantizar el bienestar personal, social y económico ante los retos académicos, laborales y profesionales (OCDE, 2005). Concretamente, desde el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005), se consiguió identificar una serie de competencias clave necesarias para jóvenes y adultos del siglo XXI, incluyendo una retahíla de competencias y habilidades vinculadas al aprendizaje cooperativo, tales como la habilidad para interactuar en grupos heterogéneos, la habilidad de relacionarse bien con otros, la habilidad de cooperar o la habilidad de manejar y resolver conflictos, entre otras.

En el ámbito de la educación superior, existe una evidencia notoria de los potenciales beneficios del aprendizaje cooperativo (Garrote et al., 2019; Izquierdo et al., 2019; Sánchez et al., 2019). Sin embargo, cabe la posibilidad de que, para beneficiarse de los potenciales efectos positivos de este, se requiera poner en marcha una serie de mecanismos que nos aseguren que los individuos sean capaces de hacer frente a la adversidad y conflictos que surjan en las interacciones. Uno de los mecanismos que en los últimos años se viene debatiendo por su poder para hacer frente a los distintos Estilos de gestión en la resolución de conflictos (EGRC en adelante) es el conocimiento, uso y regulación de emociones propias y ajenas, también acuñado como Inteligencia Emocional (IE en adelante).

Por un lado, entender qué es la IE es una tarea compleja en cuanto que esta varía en función del modelo teórico que se tome como referencia, siendo los principales modelos los modelos mixtos y los modelos de habilidad. En relación a los modelos mixtos, estos entienden la IE

desde un enfoque amplio como un conjunto de rasgos constantes de personalidad, competencias socioemocionales, perspectivas motivacionales y habilidades cognitivas (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). Por su parte, los modelos de habilidad definen a la IE únicamente como la capacidad para procesar la información que se recibe por parte de las emociones (Mayer et al., 2008). Bajo este segundo modelo se entiende que las personas emocionalmente inteligentes se caracterizan por comprender las causas de las mismas, y, en consecuencia, aplicar estrategias para regular o manejar estos estados emocionales (Mayer et al., 2000). En este sentido, este procesamiento de la información emocional puede resultar esencial para solucionar los conflictos, así como para tener diversas perspectivas sobre un mismo acontecimiento (Cabello et al., 2010).

Por otro lado, según Andrade (2017, p. 78), en el campo de la psicología social, un conflicto “se refiere a la incompatibilidad que se puede percibir entre dos o más actos, metas e ideas. Lo que se evidencia por el choque u oposición con manifestaciones de orden afectivo”. Andrade (2017), además, añade que el conflicto se presenta como un proceso dinámico en constante cambio y evolución. De esta manera y mientras el conflicto exista, las percepciones y las actitudes que adopten los individuos se modificarán, cambiando así los comportamientos y estilos de resolución. Esto genera que, a lo largo de los conflictos, las personas involucradas apliquen nuevas decisiones estratégicas, y a menudo, amplíen, reduzcan separen o fusionen sus objetivos iniciales para resolverlos.

En cuanto a la relación entre estos dos constructos, existe una amplia evidencia de la relevancia de la IE como variable asociada a las habilidades de resolución de conflictos, con poblaciones muy variadas, tanto fuera del ámbito educativo (Afzalur y Minors, 2003; Schlaerth et al., 2013), así como dentro del ámbito educativo. Dentro de este último ámbito encontramos numerosos estudios con distintas poblaciones estudiantiles; más concretamente entre estudiantes de Educación Secundaria (Moncada y Gómez, 2015), entre estudiantes de enfermería (Lee y Noh, 2017; Shahbazi et al. 2012; Shahbazi et al. 2018), entre estudiantes de medicina (Hasnah et al., 2018), entre estudiantes de psicología (Bastian et al., 2005), estudiantes de Trabajo Social (Asimopoulos et al., 2020), así como entre docentes en activo de educación inicial (Chanco, 2020). En el ámbito de los futuros docentes en formación, únicamente se halla el estudio de Akyol y Akdemir (2019) quienes analizan por separado los niveles de IE y las habilidades de resolución de conflicto, pero no su correlación.

A pesar de la larga literatura comentada sobre la asociación entre IE y habilidades de resolución de conflictos, la literatura actual en relación a los EGRC, y no tanto a la habilidad de resolución de conflictos, es excesivamente limitada.

En cuanto a los EGRC, estos hacen alusión a las distintas posturas que una persona puede aplicar ante una situación problemática. Uno de los primeros autores en establecer un modelo comprensivo de los EGRC fue el propuesto por Blake y Mouton (1964), quienes agrupan los estilos en cinco tipos teniendo en consideración las variables de Interés y Relación entre las partes. Estos estilos son la confrontación, el compromiso, la facilitación, la presión y la retirada.

Además del presente modelo teórico, años más tarde se presenta el modelo de resolución de conflictos de Thomas-Kilmann, adaptado del trabajo de Thomas (1976) y comúnmente

aplicado aún a día de hoy. En este modelo se presentan dos ejes de coordenadas. El primer eje se relaciona con el grado en que un individuo trata de satisfacer sus propias necesidades e intereses, mientras que en el segundo se observa el grado en que el individuo intenta satisfacer las necesidades e intereses de otras personas. En función de estas dos dimensiones, surgen cinco tipos de estilos: colaborativo, cuando existe alto interés propio y alto interés por los demás; competitivo, cuando existe alto interés propio, pero bajo interés por los demás; compromiso, se sitúa en un punto intermedio, no buscando altos ni bajos niveles de interés propio o ajeno; evitativo, cuando existe bajo interés propio y ajeno; y acomodativo, cuando existe alto interés por los objetivos de los demás, pero bajo interés por lo propio. Este es el modelo empleado en el presente estudio.

Como se comentaba previamente, la literatura actual sobre la unión entre IE y EGRC es escasa. A pesar de ello, existen ciertos trabajos que deben recalcar.

En primer lugar, López y López (2018) analizaron la posible asociación entre la comprensión, la percepción y la regulación emocional con los EGRC asertivos y cooperativos en estudiantes de bachillerato, no encontrando una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones pertenecientes a la IE y los EGRC. Asimismo, las autoras apreciaron que el estilo de resolución más empleado fue el de la Colaboración/Integración, mientras que el menos utilizado fue el de Compromiso. Los autores animan a futuras investigaciones a verificar el impacto de otras variables en los EGRC, como el género, la edad o los rasgos de personalidad. Esta sugerencia también ha sido compartida por otros autores como Caputo et al. (2019), quienes afirman que en la última década los estudios vinculados a los EGRC han evolucionado en torno a diferentes corrientes: género, emociones y poder en las negociaciones o cultura del lugar de trabajo, entre otros.

En segundo lugar, Talavera-Salas et al. (2021) analizan la asociación entre la IE y el estilo para el manejo de conflictos sociales en estudiantes de Administración y Desarrollo Social, en Perú. Los resultados concluyeron que no existía asociación estadísticamente significativa entre las dimensiones de autoconciencia, empatía, autoconfianza, motivación autocontrol y competencia emocional, pertenecientes a la IE, y los EGRC competidor, colaborador, concesivo, elusivo y complaciente. En este caso, el estilo que más utilizó el alumnado universitario fue el complaciente seguido del estilo elusivo. Estos autores también ejecutan un análisis de frecuencias entre géneros, y aunque es compleja su interpretación estadística, pues solamente se aporta el porcentaje de casos situados bajo un determinado EGRC, se aprecia como las mujeres, a diferencia de los hombres, se posicionan con mayor frecuencia en el estilo Colaborativo. En el resto de dimensiones las diferencias son escasas.

En tercer lugar, Pena et al. (2011) estudiaron la asociación entre IE percibida y los estilos de resolución de problemas sociales en adolescentes. Los análisis revelaron que ciertas dimensiones de la IE percibida, especialmente, la atención, claridad y reparación emocional fueron las dimensiones que más contribuyeron a medir las dimensiones de orientación positiva y negativa a problemas y resolución de problemas. Por otra parte, este estudio evidencia cómo la reparación emocional contribuía a medir inversamente el estilo impulsivo/irreflexivo; y cómo la atención emocional contribuía a medir positivamente el estilo de evitación. Estos mismos autores no hallaron diferencias estadísticamente significativas en

los distintos tipos de EGRC entre hombres y mujeres, hecho que concuerda con otros estudios como el de Parra y Jiménez (2016).

Por su parte, Jordan y Troth (2004) estudiaron el enlace existente entre IE y rendimiento grupal, rendimiento individual y EGRC en estudiantes universitarios matriculados en un curso de Gestión de empresas. En este sentido se observó cómo la discusión de las propias emociones, así como la gestión de las propias emociones predecía significativamente el rendimiento grupal. Del mismo modo, se observó una asociación significativa y negativa entre hacer frente a las emociones propias y el estilo de evasión y una asociación significativa y positiva entre hacer frente a las emociones propias y ajenas, y el estilo de integración.

Finalmente, Deniz (2013) estudió el impacto de la IE en la resolución de problemas, en términos generales, en futuros docentes en formación. Para medir la IE se basó en el instrumento de Bar-on, es decir; la IE se entendió como inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. Se observó una relación estadísticamente positiva entre todas las dimensiones del mismo instrumento y los enfoques racionales, evaluativos y de autoconfianza. Así mismo, todas las dimensiones de este tipo de IE presentaron una relación negativamente significativa con los estilos evitativos y emocionales. Como se observa, aún a día de hoy existe escasa evidencia sobre la relación entre IE y los distintos EGRC que aplica el futuro profesorado en formación a la hora de resolver un conflicto a día de hoy, pero que, sin embargo, varios autores/as barajan como futuras investigaciones (Parra y Jiménez, 2016).

Objetivo

En vista de lo comentado hasta el momento, se aprecia cómo, aunque existe una sólida evidencia en distintos campos de la asociación existente entre la IE y las habilidades de resolución de conflictos, la cantidad de estudios que analizan la asociación entre IE y EGRC son muy limitados. Esta escasez se incrementa mucho más cuando hablamos de futuros docentes en formación.

A pesar de ello, estudios recientes apuntan a la necesidad de continuar estudiando el impacto que tiene la IE en diversos factores personales, sociales y emocionales (Akyol y Akdemir, 2019). En vista de estas limitaciones, surgen algunas preguntas como ¿qué tipos de EGRC tienden a utilizar más asiduamente los futuros docentes en formación? o ¿qué importancia tiene la IE a la hora de desarrollar EGRC en la formación de los futuros docentes? Es por ello, que el objetivo principal del presente estudio es:

- (1) Conocer cuáles son los EGRC que más utilizan los futuros docentes en formación y ver si existen diferencias entre géneros.
- (2) Conocer en qué grado la IE puede ayudar a los/las futuros/as docentes en formación a desarrollar ciertos EGRC.

Metodología

Participantes

Participaron en el estudio un total de 155 (Edad = 20.02; DT = 2.59) estudiantes de Magisterio de la Universidad del País Vasco. Del total, 98 fueron mujeres y 53 hombres. En función del curso, 106 estudiantes estaban finalizando el 1º Curso, 41 de ellos estaban finalizando el 2º curso, 3 de ellos estaban finalizando el 3º curso, y 4 de ellos estaban finalizando el 4º curso. En función del grado, 77 estudiantes fueron de educación infantil y 78 de educación primaria.

Instrumentos

Para el presente estudio se hicieron uso de tres instrumentos: un primer instrumento sociodemográfico *ad-hoc*, la adaptación al español del ROCI-II (Munduate et al., 1993) y la adaptación al español de la escala Wong-Law (Extremera et al., 2019).

En relación al instrumento sociodemográfico, se le pidió al alumnado su edad, género, curso, y grado que cursaba.

En relación a la adaptación al español del ROCI-II (Munduate et al., 1993), es una escala encargada de medir los EGRC interpersonales. Está formada por 2 dimensiones denominadas “Interés por los otros” e “interés propio”, generando en su conjunción 5 tipos distintos de EGRC. Su construcción se basa en el modelo teórico de Thomas-Kilmann (Thomas, 1976). Se explican los distintos estilos a continuación.

- Integración: “Alto interés por uno mismo y los demás. Es un estilo que implica la colaboración entre los autores, por lo que puede llevar a la apertura, el intercambio de información y el examen de las diferencias para tratar de llegar a una solución aceptable para ambas partes” (Munduate et al., 1993, p. 53). Un ejemplo de esta dimensión es “Ante una situación problemática con mis compañeros, intento integrar mis ideas y las suyas para alcanzar una decisión conjunta”. En otros modelos también se le conoce como Colaboración.
- Servilismo: “Bajo interés por uno y alto interés por los demás. Supone en cierto grado un sacrificio para el protagonista” (Munduate et al., 1993, p. 53). Un ejemplo de esta dimensión es “Generalmente actúo como desean mis compañeros”. En otros modelos también se le conoce como Acomodación o Complaciente.
- Dominación: “Alto interés por uno y bajo interés por los demás. Se trata de un tipo de persona que procurará por todos los medios lograr su objetivo, y que, como consecuencia de ello, ignorará bastante a menudo las necesidades y expectativas de las otras partes” (Munduate et al., 1993, p. 53). Un ejemplo de esta dimensión es “Procuro utilizar todos los recursos a mi alcance para que mis ideas sean aceptadas”. En otros modelos también se le conoce como Competición.
- Evitación: “Bajo interés por los resultados propios y por los de los demás. Claramente asociada con la retirada y la esquivación del problema, a veces adopta la postura de posponer el problema hasta un momento más propicio” (Munduate et al., 1993, p. 53). Un ejemplo de esta dimensión es “Trato de no mostrar mi desacuerdo con mis compañeros para evitar problemas”. En otros modelos también se le conoce como Elusión.
- Compromiso: “Estilo intermedio en interés propio e interés de los demás. Aquí las partes ceden algo en su posición para poder tomar una decisión mutuamente aceptable para ambas” (Munduate et al., 1993, p. 53). Un ejemplo de esta dimensión es “Trato de encontrar caminos intermedios con mis compañeros para avanzar hacia una solución”.

Finalmente, en relación a la adaptación al español de la escala de IE Wong-Law (Extremera et al., 2019). Se trata de una escala distribuida a modo de auto-informe encargada de medir la IE. Está formada por cuatro dimensiones:

- Evaluación de las propias emociones: Esta dimensión hace referencia a la capacidad de identificar y comprender las emociones que uno/a siente. Un ítem de esta dimensión es el siguiente: “La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos”.
- Evaluación de las emociones de los demás: Esta dimensión hace referencia a la capacidad de poder identificar y comprender las emociones de otras personas con las que se tiene un vínculo interpersonal (amigos, familiares etc.). Un ejemplo de esta dimensión es “Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos”.
- Uso de las emociones: Esta dimensión hace referencia a la capacidad que tiene una persona para provocar emociones a sí mismo con el fin de mejorar sus competencias. Un ejemplo de esta dimensión es “Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas”.
- Regulación de las emociones: Se trata de una dimensión que hace referencia a la capacidad de modificar la intensidad de las emociones propias; moderando las negativas e intensificando las positivas. Un ejemplo de esta dimensión es “Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional”.

Procedimiento

El procedimiento comenzó preparando el instrumento de recolección de datos, que posteriormente se aplicaría telemáticamente a través de Google Forms. El alumnado, en horario no lectivo y de manera voluntaria dio respuesta al cuestionario. Las respuestas fueron tratadas respetando en todo momento el anonimato y la privacidad de los futuros docentes en formación. Además, quienes estuvieran interesados/as en recibir los resultados del estudio se le dio la oportunidad de proporcionar algún medio de comunicación al que se le enviaría el informe final. Seguidamente, se pasaron los datos a SPSS Statistics 24, lugar en el que se realizaron los análisis principales.

Análisis de datos

Inicialmente, se realizó un estudio preliminar de los datos a través de SPSS AMOS 24, analizando la bondad de ajuste a través de los índices χ^2/gl , CFI, RMSEA y AIC, así como realizando las medidas necesarias tras el estudio de los índices de modificación y las cargas factoriales. Posteriormente, en SPSS Statistics 24, y para dar respuesta al objetivo 1, se realizó un análisis descriptivo a través de la media y la desviación típica, correlacional a través de la r de Pearson, y de consistencia interna a través del índice Alfa de Cronbach. Finalmente, y para dar respuesta al objetivo 2, con la ayuda de SPSS Statistics 24, se realizó un análisis de regresión para las distintas dimensiones de la IE.

Resultados

Ajustes preliminares

Inicialmente, se realizó un análisis de la bondad de ajuste del modelo. En este sentido la bondad de ajuste del modelo inicial fue mejorable ($\chi^2/gl = 2.04$; CFI = .700; RMSEA = .082; AIC

= 1749.70). Es por ello que se estudiaron los índices de modificación, así como las cargas factoriales de los diversos ítems.

En relación a los índices de modificación se tuvieron en consideración aquellos cuyos valores fueron superiores a 15 (Galindo-Domínguez, 2020). De este análisis se apreció una alta correlación entre las dimensiones de gestión de resolución de conflictos de Integración y Compromiso (M.I. = 70.53), así como una alta correlación entre las dimensiones de evitación y servilismo (M. I. = 45.82). Es por ello que se realizó una covarianza entre ambas, aunque se decidió mantener ambos pares de dimensiones para respetar el modelo teórico inicial. Del mismo modo, en la escala de EGRC se eliminaron los ítems 8 ($\lambda = .439$), 12 ($\lambda = .428$) y 13 ($\lambda = .469$), por presentar baja carga factorial, inferior a .50 (Galindo-Domínguez, 2020). Tras estas modificaciones, la bondad de ajuste mejoró sustancialmente ($\chi^2/gf = 1.61$; CFI = .853; RMSEA = .063; AIC = 1058.19).

Análisis descriptivos, correlacionales y comparativos de las principales dimensiones

Para dar respuesta al objetivo 1, se realizó un análisis descriptivo y correlacional de las principales dimensiones de los instrumentos. Recogido en la Tabla 1, se aprecia unos niveles de asociación elevados entre las distintas dimensiones de la IE. Asimismo, es de destacar también cómo un alto número de dimensiones de los EGRC correlacionaron entre sí; especialmente en el caso del estilo de Integración con el estilo de Compromiso ($r = .712$; $p < .001$), y en el caso del estilo de Evitación y Servilismo ($r = .548$; $p < .001$). De igual modo, hay que recalcar de este análisis cómo el EGRC más empleado entre el futuro profesorado en formación fue el estilo de integración, y el EGRC menos empleado fue el estilo de dominación.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos, correlaciones y fiabilidad de las principales dimensiones

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SEA	3.68	.741	(.842)	.445**	.532**	.719**	.291**	.158*	.124	.177*	.221**
OEA	3.93	.605		(.751)	.381**	.386**	.495**	.167*	.150	.241**	.442**
UOE	3.57	.756			(.741)	.558**	.240**	.040	.329**	-.017	.202**
ROE	3.44	.787				(.801)	.164*	.204**	.126	.263**	.121
INT	4.21	.522					(.834)	.067	.099	.215**	.712**
EVT	3.68	.691						(.753)	.040	.548**	.171*
DOM	3.17	.828							(.798)	.220**	.133
SER	3.36	.728								(.820)	.297**
COM	4.13	.559									(.690)

SEA, Evaluación de emociones propias; OEA, Evaluación de emociones de otros; UOE, Uso de emociones; ROE, Regulación de emociones; INT, Integración; EVT, Evitación; DOM, Dominación; SER, Servilismo, COM, Compromiso. * $p < .05$; ** $p < .01$; Se muestra la confiabilidad interna en la diagonal principal.

En este análisis descriptivo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Compromiso ($p = .040$; $d = .34$), a favor de las mujeres ($M = 4.20$; $DT = .579$), en contraposición a los hombres ($M = 4.01$; $DT = .518$).

Regresión lineal de la IE hacia los distintos EGRC

Para dar respuesta al objetivo 2, se realizaron una serie de análisis de regresión lineales teniendo en cuenta las distintas dimensiones de la IE como variables independientes y los distintos EGRC como variable dependiente. Los principales resultados se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Análisis de regresión desde IE hacia Estilos de gestión de resolución de conflictos

	β	Sig.
<i>VD: Servilismo ($R^2 = .148$)</i>		
SEA	-0.26	.820
OEA	.270	.010
UOE	-.277	.003
ROE	.329	.002
<i>VD: Evitación ($R^2 = .063$)</i>		
SEA	.017	.877
OEA	.145	.162
UOE	-.129	.159
ROE	.193	.069
<i>VD: Compromiso ($R^2 = .208$)</i>		
SEA	.082	.329
OEA	.397	<.001
UOE	.053	.436
ROE	-.115	.143
<i>VD: Dominación ($R^2 = .116$)</i>		
SEA	-.056	.669
OEA	.077	.520
UOE	.408	<.001

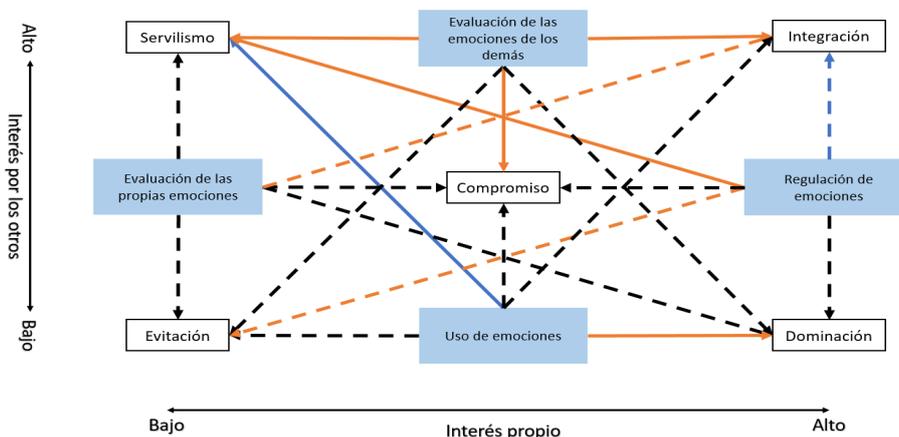
ROE	-.072	.559
VD: Integración ($R^2 = .267$)		
SEA	.127	.092
OEA	.396	<.001
UOE	.049	.418
ROE	-.121	.087

SEA, Evaluación de emociones propias; OEA, Evaluación de emociones de otros; UOE, Uso de emociones; ROE, Regulación de emociones; INT, Integración; EVT, Evitación; DOM, Dominación; SER, Servilismo, COM, Compromiso.

Los resultados de los diversos análisis de regresión constataron el impacto parcial que tuvieron ciertas dimensiones de la IE sobre los distintos EGRC. Más concretamente, se apreció cómo la Evaluación de emociones propias no contribuyó a desarrollar significativamente ninguno de los EGRC, aunque sí tendencialmente el estilo de Integración ($\beta = .127$; $p = .092$). En relación a la Evaluación de emociones de otros, se observó cómo esta dimensión contribuía a desarrollar significativamente los estilos de Servilismo ($\beta = .270$; $p = .010$), Compromiso ($\beta = .397$; $p < .001$) e Integración ($\beta = .396$; $p < .001$). En relación a la dimensión de Uso de las emociones se observó cómo esta contribuía a desarrollar negativamente el estilo de Servilismo ($\beta = -.277$; $p = .003$) y positivamente el estilo de Dominación ($\beta = .408$; $p < .001$). Finalmente, en relación a la dimensión de Regulación de las emociones se observó cómo esta resultó útil para el desarrollo significativo del estilo de Servilismo ($\beta = .329$; $p = .002$) y tendencial para los estilos de Evitación ($\beta = .193$; $p = .069$) e Integración ($\beta = -.121$; $p = .087$). Estos resultados revelan cómo las dimensiones que contribuyeron a desarrollar una mayor cantidad de EGRC fueron la Evaluación de emociones de otros, y la Regulación de las emociones. Se muestra un resumen gráfico de este análisis en la figura 1.

Figura 1.

Impacto de las dimensiones de la IE hacia los EGRC.



NOTA. Las líneas negras discontinuas representan regresiones no significativas. Las líneas a color discontinuas representan valores tendenciales. Las líneas continuas naranjas reflejan regresiones significativas con coeficientes β positivos, y las líneas continuas azules reflejan regresiones significativas con coeficientes β negativos.

Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido doble. En primer lugar, conocer cuál es el EGRC más común entre el futuro profesorado en formación, observando posibles diferencias entre géneros; y, en segundo lugar, analizar el impacto que podría tener las distintas dimensiones de la IE sobre los distintos EGRC.

En relación al primer objetivo, los resultados evidencian, por una parte, que el EGRC que más comúnmente aplica el futuro profesorado en formación es el estilo de integración, caracterizado tanto por tener un alto interés propio, como ajeno y el segundo, a su vez, el estilo de compromiso, caracterizado por un nivel intermedio en ambas dimensiones. No obstante, en este último estilo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres. Por otra parte, los estilos menos aplicados son los estilos de dominación y servilismo, caracterizados respectivamente por un alto interés personal y bajo interés ajeno; y un bajo interés personal, pero alto interés ajeno.

Estos resultados se mostraron favorables para el futuro profesorado en formación. Cabe recordar que los estilos de integración y compromiso se presentan como EGRC basados en la asertividad, mediación e intervención activa, siendo estas características necesarias que el profesorado debe desarrollar en su formación inicial. En contraposición, los estilos menos desarrollados han sido los de dominación y servilismo, los cuales están más enfocados en la autoridad y control.

Estos resultados son parcialmente compartidos por la literatura previa. Por ejemplo, en el estudio de Peñalva et al. (2013), se observa cómo la mayoría de futuros docentes en formación se posiciona en un estilo social-empático (integración, compromiso...), y la minoría se posiciona en un estilo poco competente socialmente (evitación, servilismo...). Asimismo, en el estudio de Navarro et al. (2012) con estudiantes de los grados de Psicología y Derecho, se comparten los mismos hallazgos, observando como estilos predominantes el estilo de integración y compromiso, y como estilo menos empleado el servilismo. De igual modo, se comparte con López y López (2018) cómo el EGRC más aplicado por el alumnado de bachillerato fue la Integración, o con el estudio de Parra y Jiménez (2016) cómo entre los estilos más usados por el futuro profesorado de Educación Primaria en formación se hallaba el estilo de Integración.

No obstante, se discrepa con otros estudios, que apuntaron como el estilo más usado al estilo Complaciente/Servilismo (Parra y Jiménez, 2016; Talavera-Salas et al., 2021), y como estilo menos usado, el Compromiso (López y López, 2018). En este sentido, los resultados del presente estudio apuntan en la dirección contraria, mostrando una visión más favorable del alumnado de grados universitarios de Educación, al presentar mejores valores en estilos asertivos y peores valores en estilos que requieren menor compromiso con el grupo.

En lo que se refiere a las diferencias en el género, los hallazgos obtenidos son parcialmente compartidos con estudios previos, en cuanto que se aprecia la no existencia de diferencias significativas en los distintos EGRC (p.ej., Parra y Jiménez, 2016; Pena et al., 2011), cosa que ocurre en el presente estudio con la mayoría de dimensiones. No obstante, en aquellos estudios que encuentran diferencias significativas, estas se hallan a favor de las mujeres en los EGRC basados en un medio-alto interés por los otros (como, por ejemplo, Integración, Compromiso o Servilismo), y un bajo nivel de Dominación (Pegalajar-Palomino, 2018; Talavera-Salas, 2021; Vallone et al., 2022). Esto va acorde a este estudio, en el que se han encontrado diferencias significativas a favor de las mujeres en la dimensión de Compromiso.

En relación al segundo objetivo, los resultados pusieron de manifiesto una asociación parcial entre ciertas dimensiones de la IE y los distintos EGRC. Concretamente, aunque todas las dimensiones de la IE contribuían a desarrollar al menos un EGRC, las dimensiones de la IE que favorecían un mejor desarrollo de los EGRC fueron las dimensiones de Evaluación de las emociones de otros, y Regulación de las emociones.

Por un lado, en el caso de la Evaluación de las emociones de otros, esta dimensión ayudaba a desarrollar estilos centrados principalmente en los intereses ajenos, tanto positivos, como la integración o el compromiso, como negativos, como el servilismo. En el caso de los EGRC positivos, cabe destacar que ambos estilos usan la identificación de las emociones de los demás con el fin de conseguir las metas comunes. Más concretamente, en el caso de la integración (cuyo objetivo es la colaboración) se deben entender los puntos de vista de los integrantes a modo de construir colectivamente una resolución del conflicto, mientras que en el caso del compromiso (cuyo objetivo es la negociación), conocer las emociones de las otras partes, conlleva a conocer cuáles son las características del conflicto que se pueden negociar y cuáles no. Por su parte, en el caso del Servilismo, cabe recordar que este estilo se caracteriza por tratar de resolver los conflictos saciando los intereses de la otra parte (Munduate et al., 1993, p. 53), y para ello, el conocimiento de sus emociones, así como la empatía son aspectos centrales para el desempeño de esta estrategia.

Por otro lado, en el caso de la Regulación de las Emociones, los resultados fueron menos aclaratorios teniendo en cuenta estudios previos como el de Pérez-Bonet et al. (2021), quienes revelaron en futuros educadores que la regulación emocional se asociaba negativamente con la desconexión y el rechazo académico, y con el desempeño y la autonomía deficientes. Contrariamente, en el presente estudio se observó cómo esta dimensión ayudaba a desarrollar positivamente los estilos de servilismo y evitación, caracterizados por presentar un bajo interés propio, y negativamente el estilo de integración, caracterizado por presentar un alto interés propio como ajeno. Estos resultados impulsan una clara interpretación a tener en consideración de cara a futuras investigaciones. Concretamente, cabe destacar que debido a que cualquier situación puede generar una reacción emocional, las estrategias de regulación son amplias (Koole, 2009), pudiendo estas ser adaptativas o no adaptativas dependiendo de los propósitos que se pretendan conseguir (Adrián et al. 2011). Por lo tanto, estos resultados pueden señalar una necesidad de trabajar la regulación emocional entre el futuro profesorado en formación, a modo de que puedan ir adquiriendo nuevas estrategias más adaptativas a las situaciones conflictivas entre pares, que la propia evasión de una situación que genera una emoción negativa (Larsen y Prizmic,

2004) (como podría ser el caso de la Evitación), o generar estrategias de supresión emocional (Gross y John, 2003) a modo de poder ceder a las demandas del otro/a (como podría ser el caso del Servilismo).

Estos hallazgos son compartidos parcialmente con estudios previos como el de Pena et al. (2011), quienes observaron cómo la atención emocional contribuía a medir positivamente el estilo de evitación o como el de Jordan y Troth (2004), quienes observaron una asociación significativa y positiva entre el hacer frente a las emociones propias, y ajenas y el estilo de integración. De igual modo, en el estudio de Villamediana et al. (2015) también se observa con estudiantes de un máster de Gerencia las dimensiones de la IE más relevantes para el desarrollo de EGRC fueron la dimensión de Manejo de Emociones y la dimensión de Percepción de las emociones en otras personas.

No obstante, otros estudios como el de López y López (2018) o el de Talavera-Salas et al. (2021), apuntaron en la dirección contraria evidenciando una asociación no significativa entre IE y EGRC, o incluso de Jordan y Troth (2004) quienes constataron una asociación negativa de la comprensión de las propias emociones con el estilo de evitación/evasión, hecho que no ocurre en el presente estudio.

En cuanto a las aplicaciones, estos hallazgos tienen importantes implicaciones teóricas como prácticas. En relación a las implicaciones teóricas, estos datos ayudan a consolidar el corpus teórico existente de factores que contribuyen a generar mejores condiciones para trabajar en equipo, siendo esta una de las competencias transversales de una amplia mayoría de currículos de educación superior. Por otra parte, en relación a las implicaciones prácticas, estos datos permiten al docente universitario ser consciente de la relevancia que tiene la consciencia, regulación y uso de emociones propias y ajenas para alcanzar más efectivamente objetivos comunes en trabajos grupales. Es por ello, que, al estar en posesión de estos datos, podría resultar de utilidad el tratar de introducir dinámicas e intervenciones que contribuyan a fomentar la consciencia, regulación y uso de las emociones. Mediante estas prácticas se podría esperar una mejora en las pautas de actuación que tuviesen los grupos de trabajo formados por futuros educadores, priorizando así paulatinamente pautas y estilos de actuación más democráticos y basados en la asertividad y escucha activa, y reduciendo las pautas y estilos de actuación más competitivos e individualistas. La generación de estos estilos de trabajo más positivos, podrían acarrear interesantes resultados en cómo el futuro profesorado en formación, haciendo uso de su IE, se muestra competente a la hora de afrontar las problemáticas de manera más favorable en su futuro laboral.

En cuanto a futuras investigaciones consideramos que la relación entre la regulación emocional y los EGRC debería ahondarse con mayor profundidad debido tanto a lo observado en este estudio como en el de López y López (2018). Se hipotetiza que la relación entre la regulación emocional y los EGRC puede que no esté relacionada con el uso o no uso de la regulación emocional, sino que los algunos de los mecanismos de regulación emocional utilizados por las personas estarán relacionados con un tipo u otro de EGRC.

Finalmente, el presente trabajo no está exento de limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los datos. En primer lugar, se tiene que destacar la limitación de estudios que existen en torno a los EGRC entre el futuro profesorado en formación, y más

sabiendo la relevancia que tiene la competencia en trabajo grupal como base para el futuro laboral de los mismos. Este hecho ha dificultado la concreción de un marco teórico basado en los sujetos objeto de estudio. En segundo lugar, se recalca como limitación la cantidad de participantes del estudio. En este sentido, estudios futuros podrían tratar de replicar la misma metodología ampliando la cantidad de participantes, enriqueciéndose con aportaciones de diversas universidades y diversos países. Finalmente, se tiene que hacer mención a cómo aun realizando un análisis de regresión predictivo, la recogida de datos ha sido realizada de manera transversal, y, por ende, resultaría más correcto tratar los datos de manera asociativa que de manera causal. El replicar este estudio a través de un método longitudinal podría arrojar una mayor cantidad de luz al efecto predictivo de la IE sobre los distintos EGRC.

A pesar de las limitaciones mencionadas, se espera que este trabajo resulte en una primera aproximación de utilidad para conocer el impacto de la IE sobre los EGRC en futuros docentes.

Referencias

- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 171-197. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.009>
- Afzalur, M., y Minors, P. (2003). Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem solving. *Managerial Auditing Journal*, 18(2), 150-155. <https://doi.org/10.1108/02686900310455146>
- Akyol, M.A., y Akdemir, E. (2019). Comparison of Emotional Intelligence Levels and problem solving skills of prospective teachers according to different variables. *World Journal of Education*, 9(3), 131-141. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v9n3p131>
- Andrade, M.X. (2017). *La inteligencia emocional, la resolución de conflictos en el aula y su relación con el desempeño del profesorado de la Universidad Central del Ecuador* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Asimopoulos, C., Martinaki, S., y Papaioannou, A. (2020). Correlation between emotional intelligence and problem-solving skills of greek social work students. *Comunitania*, 20, 33-50.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bastian, V., Burns, N.R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006>
- Blake, R.R., y Mouton, J.S. (1964). *The new managerial grid: strategic new insights into a proven system for increasing organization productivity and individual effectiveness, plus a revealing examination of how your managerial style can affect your mental and physical health*. Gulf Pub, Co.

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Caputo, A., Marzi, G., Maley, J., & Silic, M. (2019). Ten years of conflict management research 2007-2017. *International Journal of Conflict Management*, 30(1), 87-110. <https://doi.org/10.1108/ijcma-06-2018-0078>
- Chanco, P. (2020). *Inteligencia emocional y resolución de conflictos en docentes de nivel inicial de la red educativa nº 10 - San Juan de Lurigancho* [tesis de grado]. Universidad César Vallejo.
- Deniz, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and problem solving skills in prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2339-2345. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1584>
- Extremera, N., Rey, L., Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. 3Ciencias.
- Garrote, D., Jiménez-Fernández, S., Martínez-Heredia, N. (2019). El trabajo cooperativo como herramienta formativa en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 41-58. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hasnah, H., Hendra, D.A., Hapsah, H. (2018). Correlation between emotional intelligence and problem solving skill of health students of faculty of medicine universitas hasanuddin. *Indonesian Contemporary nursing journal*, 3(1), 22-30. <https://doi.org/10.20956/icon.v3i1.3602>
- Izquierdo Rus, T., Asensio Martínez, E., Escarbajal Frutos, A. y Rodríguez Moreno, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Jordan, P.J. y Troth, A.C. (2004). Managing emotions during team problem solving: emotional intelligence and conflict resolution. *Human performance*, 17(2), 195-218. http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1702_4
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23, 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>

- Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 40-60). Guilford Press
- Lee, O.S., y Noh, Y.G. (2017). The relationship among emotional intelligence, critical thinking disposition, professional self-concept and problem solving skills for nursing students. *Journal of Digital Convergence*, 15(12), 349-358. <https://doi.org/10.14400/JDC.2017.15.12.349>
- López, M., y López, V. (2018). *Influencia de la inteligencia emocional en los estilos de resolución de conflictos, en los estudiantes de primero de bachillerato técnico de la "Unidad Educativa Consejo Provincial de Pichincha", en la ciudad de Quito en el periodo lectivo 2017 - 2018* [trabajo de licenciatura]. Universidad Central del Ecuador.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp 396-420). Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.63.6.503>
- Moncada, J.S., y Gómez, B. (2015). 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://doi.org/10.18359/reds.1452>
- Munduate, L., Ganaza, J., Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Aprendizaje, Revista de Psicología Social*, 8(1), 47-68. <http://dx.doi.org/10.1080/02134748.1993.10821669>
- Navarro, Y., López, M.J., Climent, J.A., Ruíz, M.J. (2012). Desarrollo de competencias de gestión de conflictos en la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.35362/rie6021322>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Parra, H.F. y Jiménez, F. (2016). Estilos de resolución de conflictos en estudiantes universitarios. *Revista Logos. Ciencia & Tecnología*, 8(1), 3-11.
- Pegalajar-Palomino, M. del C. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 77(2), 9-30. <https://doi.org/10.35362/rie7723178>
- Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 22(1), 69-79. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.78>

- Peñalva, A., López, J.J., y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Pérez-Bonet, G., Velado-Guillén, L.A., García-Domingo, B., y Sánchez-Fernández, M.L. (2021). Inteligencia emocional y esquemas tempranos desadaptativos en futuros educadores: ampliando fronteras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 133-147. <https://doi.org/10.6018/reifop.435821>
- Sánchez, F.J., Parra-Meroño, M.C., Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 147, 87-108. <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>
- Schlaerth, A., Ensari, N., y Christian, J. (2013). A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management. *Group processes & intergroup relations*, 16(1), 126-136. <https://doi.org/10.1177%2F1368430212439907>
- Shahbazi, S., Hazrati, M., Moattari, M., y Heidari, M. (2012). Training problem solving skills and its effect on emotional intelligence of nursing students of shiraz. *Iranian journal of medical education*, 12(1), 67-76.
- Shahbazi, S., Heidari, M., Heidari, E., y Rezaei, P. (2018). Effects of problem-solving skill training on emotional intelligence of nursing students: an experimental study. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 156. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_50_18
- Talavera-Salas, I.X., Parillo-Sosa, E., Zela-Pacori, C.E., Calcina-Cuevas, S.C. (2021). Inteligencia emocional y estilos para el manejo de conflictos sociales en estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 180-194. <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. En Dunnette, M.D. (Ed.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 889-935). Rand McNally.
- Vallone, F., Dell'Aquila, E., Dolce, P., Marocco, D., & Zurlo, M. C. (2022). Teachers' multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles: Evidence from five European countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 51-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.006>
- Villamediana, J., Donado, A., y Zerpa, C.E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. *Revista Dimensión Empresarial*, 13(1), 73-94. <http://dx.doi.org/10.15665/rde.v13i1.339>