

# Evaluación y asertividad: cohesión de grupo entre estudiantes con discapacidad intelectual

**Andrea Bernal, Mg.<sup>a</sup>**

Universidad de Murcia, España

**María Luisa Belmonte, Ph. D.<sup>b</sup>**

Universidad de Murcia, España

**Abraham Bernárdez-Gómez, Ph. D.<sup>c</sup>**

Universidad de Vigo, España

✉ [abraham.bernardez@uvigo.gal](mailto:abraham.bernardez@uvigo.gal)

## Resumen (analítico)

Trabajar la resolución de conflictos con jóvenes con discapacidad intelectual favorece el desarrollo de habilidades sociales básicas que facilitan la igualdad de oportunidades dentro del mercado laboral. La muestra está constituida por estudiantes con discapacidad intelectual del programa formativo para la búsqueda de empleo, Todos somos campus, de la Universidad de Murcia. A través de un enfoque metodológico mixto, llevado a cabo mediante un test sociométrico y un cuestionario, se ha analizado la cohesión de grupo, el perfil estratégico y los medios de resolución de conflictos, el género y el nivel de asertividad. Este estudio ha supuesto la mejora de la competencia de la gestión del conflicto, al responder a la necesidad evaluada que mostraban los participantes.

## Palabras clave

Evaluación; resolución de conflictos; discapacidad intelectual; asertividad.

## Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

## Para citar este artículo

Bernal, A. Belmonte, M. L., & Bernárdez-Gómez, A. (2025). Evaluación y asertividad: cohesión de grupo entre estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.23.1.6448>

## Historial

Recibido: 07.02.2024

Aceptado: 12.08.2024

Publicado: 15.11.2024

## Información artículo

Fecha de inicio de la investigación: 22 de noviembre de 2022. Fecha de finalización: 16 de junio de 2023. Área: educación. Subárea: evaluación.

## Conflict resolution and assertiveness: evaluation in young people with intellectual disabilities

### Abstract (analytical)

Working on conflict resolution with young people with intellectual disabilities favors the development of basic social skills that facilitate equal opportunities within the labor market. The sample is made up of students with intellectual disabilities from the Training Program for job search, Todos Somos Campus, of the University of Murcia. Through a mixed methodological approach, carried out through a sociometric test and a questionnaire, group cohesion, the strategic profile and means of conflict resolution, gender and the level of assertiveness have been analyzed. This study has led to the improvement of conflict management competence, by responding to the evaluated need shown by the participants.

### Keywords

Evaluation; conflict resolution; intellectual disability; assertiveness.

## Resolução de conflitos e assertividade: avaliação em jovens com deficiência intelectual

### Resumo (analítico)

Trabalhar na resolução de conflitos com jovens com deficiência intelectual favorece o desenvolvimento de competências sociais básicas que facilitam a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. A amostra é composta por alunos com deficiência intelectual do Programa de Formação para procura de emprego, Campus Todos Somos, da Universidade de Múrcia. Através de uma abordagem metodológica mista, realizada através de um teste sociométrico e de um questionário, foram analisadas a coesão do grupo, o perfil estratégico e os meios de resolução de conflitos, o género e o nível de assertividade. Este estudo permitiu melhorar a competência de gestão de conflitos, respondendo à necessidade avaliada e demonstrada pelos participantes.

### Palavras-chave

Avaliação; resolução de conflitos; incapacidade intelectual; assertividade.

### Información autores

[a] Facultad de Educación. Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación, Universidad de Murcia. Maestra de Educación Infantil.  0009-0009-9554-2841. H5: 0. Correo electrónico: [andrea.bernalp@um.es](mailto:andrea.bernalp@um.es)

[b] Facultad de Educación, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia. Doctora en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria.  0000-0002-1475-3690. H5: 15. Correo electrónico: [marialuisa.belmonte@um.es](mailto:marialuisa.belmonte@um.es)

[c] Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Universidade de Vigo. Doctor en Educación.  0000-0003-1862-5554. H5: 12. Correo electrónico: [abraham.bernardez@uvigo.gal](mailto:abraham.bernardez@uvigo.gal)

## Introducción

La atención a la diversidad es un principio que debe estar presente en todos los ámbitos de la vida, así como en la ciudadanía, a fin de afianzar una sociedad plural, diversa e inclusiva. Actualmente, el colectivo de personas con discapacidad intelectual enfrenta situaciones problemáticas que deben ser erradicadas, puesto que van en contra del ejercicio pleno de sus derechos (Peredo, 2016).

La conflictividad se presenta inherente al ser humano (Morales-Quintero & González, 2024), ya que cuando las personas conviven en sociedad subyacen conflictos (Garaigordobil *et al.*, 2016). Dentro de ellos, aceptar que cada joven es distinto del resto es fácil; no obstante, tratar esas discrepancias y ayudar a que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje es una ardua tarea. Por ello resulta necesario sobreponer un enfoque que priorice la atención a la diversidad (Gallego *et al.*, 2024), a propósito de otorgar calidad al plan de trabajo que se establece para optimizar y potenciar un proyecto de mejora de vida para las personas con discapacidad.

El aprendizaje de habilidades y estrategias de resolución de conflictos para el desarrollo competencial de alternativas a la no violencia en el ámbito laboral con personas con discapacidad intelectual conlleva una gran labor para el profesional que actúa como guía durante el proceso de crecimiento personal; también para la incorporación al mercado de forma inclusiva, puesto que se debe garantizar dicho desarrollo para que estas sean capaces de desenvolverse y actuar adecuadamente, tanto en el contexto académico como en el profesional (Conceição dos Santos *et al.*, 2019; Pava-Ripoll, 2017). En esta línea, aspectos de inteligencia emocional, como el autoconocimiento y la autorregulación (Santoya *et al.*, 2018) son dos factores que presentan un impacto decisivo en el bienestar de la persona (Quoidbach *et al.*, 2010), así como también los estilos de afrontamiento (García-Candel *et al.*, 2023a).

Las personas, en ciertos momentos, presentan diferentes opiniones y formas de actuar, de ahí que surjan conflictos que dañen los vínculos existentes (Aliano, 2017; Paz-Calderón *et al.*, 2016). A pesar de ello, estas situaciones pueden convertirse en oportuni-

dades de diálogo y de considerar distintos puntos de vista, con el fin de entablar perspectivas activas y flexibles que posibiliten resolver estos sucesos. Se entiende que los conflictos no son en sí mismos ni positivos ni negativos, dado que sus consecuencias dependen de cómo se responda ante ellos. Para ello, es necesario identificar los conflictos que se observan en cualquier contexto (personal, familiar, escolar, laboral) y trabajarlos en función de los intereses de las partes implicadas. De modo que ocuparse de la resolución de conflictos implica conocer y disponer de habilidades para transformarlos (Remache-Bunci *et al.*, 2022). El desarrollo de las habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad es básico para lograr su inclusión en la sociedad (De Alba, 2015).

Dentro del campo de estudio del conflicto, la resolución de conflictos adopta un papel central. Este concepto se concibe como la reducción de las disputas tras avenir, de forma consciente, las cuestiones del conflicto; dicho en otras palabras, se considera el proceso de solución consciente de los problemas entre las partes (Bernárdez-Gómez, 2022; García-Candel *et al.*, 2023b). Ante esto, se destaca la importancia de la formación en su prevención, en la medida en que los ciudadanos deben ser educados en este tipo de cuestión, mediante prácticas en las que «reine el respeto, la tolerancia y la asertividad; donde el ciudadano asuma responsabilidad de participar activamente de las decisiones que contribuyan al bienestar general de la sociedad» (Carvajal & Acebedo, 2019, p. 164).

Cabrera *et al.* (2016) afirman que los estudiantes con discapacidad intelectual deben formarse para lograr la capacitación de negociar y mediar para la resolución pacífica de conflictos, alcanzando un desarrollo social pleno a través del cual se relacionen satisfactoriamente con las personas de su entorno. Tras comprender la naturaleza de la diversidad que convive en la sociedad, se entiende que la pluralidad de maneras en las que las personas viven y resuelven el conflicto ciñe un enfoque que encauza un trabajo de su resolución que ayuda a disminuir actitudes despectivas, elevar la autoestima, promover el respeto entre iguales y el empoderamiento de la persona para resolver eficazmente los conflictos (Bernárdez-Gómez, 2022; Chenet *et al.*, 2024).

Cuando se habla de incorporación al mercado laboral, resulta imprescindible que la sociedad sea responsable y consciente de la importancia de proporcionar las ayudas necesarias y adaptadas a una persona que presente una discapacidad, dada su mayor dependencia y vulnerabilidad (Siglo Cero, 2022). Desde el curso académico 2017-2018 la Universidad de Murcia emprende un proyecto formativo para el empleo de personas con discapacidad intelectual, titulado *Todos somos campus*, a fin de impulsar sus potencialidades y favorecer sus oportunidades profesionales (Moreno & Belmonte, 2022). Dicho

proyecto encauza un camino que permite la calidad de vida en cuanto a la posibilidad formar a estos jóvenes para que logren alcanzar un empleo digno (Belmonte *et al.*, 2021; Chaiña, 2024).

Los principales objetivos del programa Todos somos campus se resumen en el establecimiento de un sistema de formación inclusivo y de normalización dentro del ámbito universitario; este brinda a los jóvenes una formación integral y laboral básica para dinamizar e impulsar su posibilidad de acceso al mercado profesional, promoviendo así la inclusión social y laboral del colectivo en cuestión. Las competencias que plantea el proyecto están referidas a todas aquellas habilidades y actitudes básicas (resolución de conflictos, toma de decisiones, empatía y negociación) que cualquier sujeto debería disponer si se encuentra en edad laboral (Belmonte *et al.*, 2020). Belmonte *et al.* (2020) determinan que este proyecto desarrolla una mejora de la autonomía e inclusión sociolaboral, favoreciendo un alto grado de motivación por aprender y mejorar en el desempeño de tareas.

Dentro del contexto universitario con Todos somos campus, la Universidad de Murcia implanta una práctica inclusiva y de normalización para generar la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. De acuerdo con la evaluación de este programa y otros similares, los resultados y efectos para estos jóvenes son satisfactorios, en tanto en cuanto se corrobora su crecimiento y desarrollo personal en base a las habilidades descritas con anterioridad (Belmonte *et al.*, 2020; Dotta *et al.*, 2024).

Las personas deben estar preparadas para gestionar los conflictos interpersonales (Caridad *et al.*, 2017), pues un conflicto gestionado adecuadamente conlleva un cambio constructivo, mejorando las relaciones; por el contrario, los resultados resultarían amenazantes para dichas relaciones. Así, nace el desarrollo de procedimientos que no solo resuelvan los enfrentamientos, sino que también aboguen por la resolución pacífica, empática y asertiva de conflictos (Peters, 2021). Cuando aflora un problema, emana del interior del individuo la necesidad de afrontar el conflicto, resultando una acción elemental entre las partes implicadas: la negociación (Calcaterra, 2018). Esta permite, desde una perspectiva colaborativa, el desarrollo de habilidades negociadoras que favorecen la autonomía de las personas sin ignorar elementos socioemocionales.

Para intervenir en el proceso de afrontar los conflictos es preciso facilitar el proceso, posibilitando que la negociación tome las riendas en dicha intervención (Monge & Gómez, 2023). Lo anterior, partiendo de la base de que para alcanzar habilidades negociadoras asertivas es necesario conocerse tanto a sí mismo, como a los demás; más aún, analizan-

do el estilo resolutivo que se adopta y respetando los intereses de las partes involucradas en el asunto (Pardo-García, 2023). En este sentido, la conducta asertiva es «entendida como la capacidad de defender nuestros derechos respetando los ajenos» (Egúsquiza, 2000, p. 119), lo cual favorece la mejora de los roles emisor y receptor —factor fundamental para la gestión del conflicto— y, por ende, la comunidad asertiva, imprescindible para expresar los sentimientos, las creencias y las opiniones de forma respetuosa, sin hacer daño a la otra persona, es decir, desde un enfoque empático (Egúsquiza, 2000).

Bermejo y Fernández (2010) plantean que es importante proceder mediante el trabajo de las habilidades sociales, destacando entre ellas el diálogo para la comunicación (Pantoja *et al.*, 2024) y la capacidad de empatía dentro de la praxis de la resolución del conflicto. Partiendo de la base de que los conflictos deben ser entendidos como un fenómeno natural (Arrieta-López *et al.*, 2022; Carmona, 2020; Saaty, 2004; Silva, 2008), resulta primordial contemplarlos desde una perspectiva asertiva, debido a que, en una situación problemática, el «yo» interior provoca centrar el pensamiento en uno mismo y no en el otro.

Particularmente, la asertividad es una habilidad que se caracteriza por la expresión, afirmación y defensa de las propias ideas, la negación de actos que van en contra de la voluntad de la persona y el respeto de los derechos personales y los ajenos (Ünal *et al.*, 2012). De este modo, cuando aflora una situación conflictiva, un individuo puede adoptar diferentes estilos —pasivo, asertivo o agresivo— durante su proceso de comunicación interpersonal (Castro & Calzadilla, 2021). Estos tres estilos no quedan opuestos entre sí, sino que «forman parte de un continuo, a lo largo del cual se van moviendo las personas: agresividad-asertividad-pasividad» (Castro & Calzadilla, 2021, p. 138).

El estilo de gestión de resolución de conflictos define las diferentes posturas que un individuo puede adoptar ante una situación complicada (Galindo-Domínguez *et al.*, 2022). Históricamente, se presentan distintos modelos que permiten comprender y analizar diferentes estilos de gestión (Thomas-Kilmann, 1976). Del trabajo de este último autor, aparece un modelo adaptado de resolución de conflictos, conocido como Thomas-Kilmann (1976), donde el comportamiento de una persona durante una situación de conflicto gira en torno a la asertividad y la cooperación; estas son dos dimensiones básicas a través de las cuales se definen cinco métodos de manejo de los conflictos: compitiendo, colaborando, comprometiendo, evitando y acomodando.

Por un lado, la asertividad se asocia a los perfiles o estilos compitiendo (competitivo), colaborando (colaborador) y comprometiendo (negociador); mientras que la no asertivi-

dad se corresponde con evitando (evitador) y acomodando (conciliador). Por otro lado, la cooperación se relaciona con los estilos colaborando, comprometiendo y acomodando; y la no cooperación con compitiendo (competitivo) y evitando (evitador). Así, un estilo competitivo persigue sus propios intereses a costa del otro y el conciliador es su antitético; un perfil evitador no busca sus intereses ni los de la otra parte y un colaborador presenta un estilo opuesto a este último. Por su parte, el negociador se considera intermedio tanto en asertividad como en cooperación, debido a que al acordar un compromiso, se determina una solución que satisfaga a las personas involucradas o comprometidas.

Luna *et al.* (2017) plantean la distinción mediante el término *género* para mencionar las posibles distinciones entre jóvenes, de acuerdo con la explicación de orden sociocultural basada en las relaciones de socialización distinguidas por el género. En relación con estas diferencias, Freixas (2001) concierne la figura femenina con la consideración de la mujer como responsable y atenta por el cuidado y la felicidad del otro; mientras que la figura masculina adolece de dichos aspectos para configurar un sistema de resolución de conflictos basado en la autoconfianza y autosuficiencia (González & Rezera, 2023). Sánchez *et al.* (2008) establecen que las mujeres presentan una mayor comprensión de las emociones sobre los contextos relacionados con emociones complejas y contradictorias, y Ugarriza (2001) añade que se ven más beneficiadas en sus relaciones sociales. Por su parte, los hombres son más efectivos en la resolución de problemas, dado que poseen un mayor control sobre sus impulsos. Asiduamente, los chicos revelan un estilo más retador, desconsiderado y agresivo (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). Por el contrario, las chicas procuran la conciliación y presentan, con respecto a los hombres, un estilo colaborador (Camps *et al.*, 2019).

En relación con los comportamientos sociales distinguidos según el género, Colás y Villaciervos (2007) afirman que hay adolescentes que aseguran comportarse según la existencia de diferentes perfiles diferenciados de acuerdo con su género, es decir, si son hombres o mujeres. Suberviola (2020) concluye con que los modos de actuar quedan determinados por normas culturales que guían la conducta y, por tanto, existe una interacción social que viene marcada por los roles de género que presentan hombres y mujeres hacia los estilos de resolución de conflictos, de una manera más o menos consciente.

Caridad *et al.* (2017) plantean que los estados conflictivos pueden prevenirse a través de la comunicación asertiva, por lo que se convierte en un pilar clave dentro del proceso de aprendizaje de la resolución de conflictos (Casarez, 2023). Ahora bien, ¿cómo influye el nivel de asertividad en la resolución de conflictos?, ¿el género contribuye al modo en

el que se manejan los conflictos? Es por ello, que se inicia una investigación en torno al siguiente problema: ¿qué necesidades a nivel competencial presentan los jóvenes con discapacidad intelectual sobre el manejo de conflictos interpersonales entre sus iguales dentro de un contexto académico?

Los objetivos de la investigación fueron: 1) identificar el grado de cohesión sobre las interrelaciones entre jóvenes del programa Todos somos campus; 2) analizar el perfil estratégico de resolución de conflictos, identificando el tipo de manejo de conflicto en función del género y el nivel de asertividad de los jóvenes con discapacidad intelectual.

## Método

La investigación evaluativa constituye el principio de este estudio de caso. Según los resultados obtenidos tras una evaluación de necesidades del ciclo de intervención socio-educativa (Flores-Hernández *et al.*, 2023; Ruiz-Bernardo *et al.*, 2021; Valero *et al.*, 2023), se dispone la planificación, el diseño y la creación de una propuesta de evaluación orientada a otorgar calidad al programa en cuestión, al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y a la toma de decisiones. Según Flores-Hernández *et al.* (2023), «se evalúa con la finalidad de obtener información que permita tomar decisiones». En este marco, prevalece un proceso de investigación concreto que utiliza estrategias que se ajustan al planteamiento del problema (Hernández *et al.*, 2014); de manera puntual, un enfoque metodológico mixto que emplea y combina fortalezas tanto del paradigma cuantitativo como del paradigma cualitativo para «minimizar sus debilidades potenciales» (Hernández *et al.*, 2014, p. 532).

## Participantes y contexto

Los participantes constituyen la población total, ya que en esta investigación los implicados son los 19 jóvenes matriculados en el programa formativo Todos somos campus del curso académico 2022-2023. Este programa instituye la inclusión al mercado laboral para aquellos individuos que estén inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil, presenten discapacidad intelectual igual o superior al 33 % reconocida oficialmente por el Instituto Murciano de Acción Social, dispongan la capacidad de desplazamiento autónomo y posean «habilidades académicas básicas de competencias mínimas en lectoescritura y cálculo» (García-Candel *et al.*, 2023a, p. 92). Ciertamente, puede resultar una muestra pequeña; no obstante, para desarrollar una investigación de este calibre, con este tipo de colectivo, sería suficiente con estudios de caso de tan solo doce participantes (Her-

nández *et al.*, 2014); por lo que, según este supuesto, se cuenta con un 50 % más de lo preciso (Belmonte *et al.*, 2021). A continuación, se presenta la distribución muestral de los protagonistas de la investigación (tabla 1).

**Tabla 1**  
*Distribución muestral de los participantes*

<b>Variables</b>	<b>Alternativas</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Género	Hombre	6	31.6
	Mujer	13	68.4
Edad	18-21	4	21.1
	22-25	11	57.9
	+26	4	21.1
Nivel asertividad	Asertivo-pasivo	7	36.8
	Muy asertivo	0	0
	Asertivo-agresivo	12	63.2

Los datos que recoge la tabla 2 muestran que la mayor parte de los participantes de la muestra son mujeres (68.4 %). Así mismo, más de la mitad de los estudiantes del grupo Todos somos campus durante el curso 2022-2023 abarcan el rango de edad comprendido entre los 22 y los 25 años (57.9 %), mientras que el resto de las agrupaciones que engloban a los jóvenes de menor y mayor de edad (21.1 % para cada franja) suponen menos de la mitad de la totalidad (42.2 %). Con respecto a los niveles de asertividad, a pesar de que se estiman tres, el nivel «Muy asertivo» no resulta seleccionado por los partícipes en el estudio. En cuanto al resto, la pluralidad del estudiantado se determina a sí mismo como asertivo-agresivo (63.2 %).

## Instrumentos de recogida de información

Para comprobar el primer objetivo de la investigación y efectuar un diagnóstico que evaluase los datos concernientes a la sociabilidad de la persona, se empleó un test sociométrico validado por dos profesionales del Departamento de Métodos de Investigación de la Universidad de Murcia expertos en metodología, una pedagoga experta en evaluación de programas y tres maestros en ejercicio. El test estaba compuesto por cuatro preguntas, mediante las cuales se apreciaron las conexiones entre los integrantes de un mismo grupo, así como también el grado en el que estos eran aceptados o rechazados entre sí (Kuz & Facó, 2013). Las cuestiones se agruparon en dos categorías: de afinidad y de rechazo (tabla 2).

Tabla 2

*Batería de preguntas del test sociométrico adaptadas de Kuz y Faco (2013)*

Categoría	Preguntas
Afinidad	Si ahora tuvieras que cambiarte de sitio, ¿con quién te sentarías? ¿A qué compañeros o compañeras elegirías para trabajar en clase? ¿A quién elegirías como mejor compañero o compañera de la clase?
Rechazo	Si ahora tuvieras que cambiarte de sitio, ¿con quién no te sentarías?

Por otro lado, se utilizó un cuestionario validado en español y con un lenguaje para adolescentes basado en el instrumento *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument* (TKI), con el fin de valorar la gestión de conflictos de los jóvenes según el empleo de cinco perfiles o estilos (competitivo, colaborador, negociador, evitador y conciliador). Estos son evaluados mediante 30 ítems de respuesta cerrada, donde los participantes tienen que seleccionar, entre dos afirmaciones, cuál es la opción que más se adecúa a su *modus operandi* en cada situación. Se trata de una herramienta fiable, aunque el alpha de Cronbach no es el indicador más adecuado para este instrumento. Por tanto, el coeficiente de fiabilidad para la versión española se calculó de acuerdo con la fiabilidad de test-retest de la versión original, obteniendo como resultado valores comprendidos entre .33 y .63 (Camps *et al.*, 2019). Sin embargo, la consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) de la muestra original fue aceptable para los estilos competidor ( $\alpha=.91$ ), colaborador ( $\alpha=.76$ ), negociador ( $\alpha=.99$ ), evitador ( $\alpha=.72$ ) y conciliador ( $\alpha=.66$ ) en la adaptación en español dirigida al público adolescente (Camps *et al.*, 2019).

## Procedimiento

Inicialmente, la concreción del problema de investigación consistió en detectar las necesidades a nivel competencial de los estudiantes sobre el manejo de conflictos interpersonales entre iguales. Tras el primer encuentro de las figuras responsables de este trabajo, se tomó la decisión de emprender el estudio con el alumnado matriculado en el programa Todos somos campus. Así, tuvo lugar una revisión de la literatura, donde se indagó sobre contenidos relacionados con la resolución de conflictos, el citado programa y los posibles instrumentos para realizar una evaluación de necesidades, con el fin de contextualizar la investigación y solicitar un informe relativo a la Comisión Ética de Investigación. Cabe señalar que en todo momento se garantizó el anonimato de los estudiantes empleando pseudónimos para analizar los sociogramas. Una vez efectuada la revisión

bibliográfica, concretadas las variables, seleccionada la muestra de estudio y elegidos los instrumentos, tuvo lugar la fase de desarrollo, en la que se aplicó una prueba sociométrica para proceder con la evaluación de necesidades y, efectivamente, se detectaron ciertas carencias analizando el sociograma extraído y el cuestionario TKI. Para concluir, en la fase final se analizaron e interpretaron los datos recabados.

## Técnicas de análisis de datos

El análisis cualitativo se realizó a través de la creación de sociogramas con el software ATLAS.ti (versión 23). Para ello, mediante la herramienta de concurrencias del programa, se agruparon las coincidencias de afinidad y rechazo. Seguidamente, se elaboraron las diferentes redes en base al coeficiente de concurrencia obtenido entre los diferentes participantes del programa. Con ello, se crearon sendas en redes semánticas donde se mostraban las diferentes relaciones establecidas entre los sujetos, así como la densidad de sus relaciones y menciones. Para el análisis de datos cuantitativos, se empleó el programa estadístico informático IBM SPSS Statistics 28.

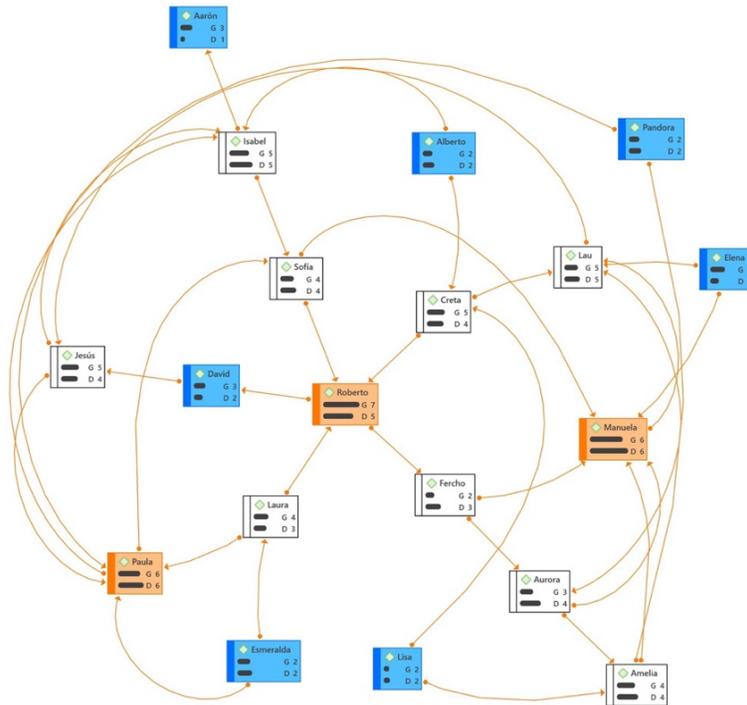
# Resultados

## Identificación de la cohesión de las interrelaciones que coexisten en el grupo

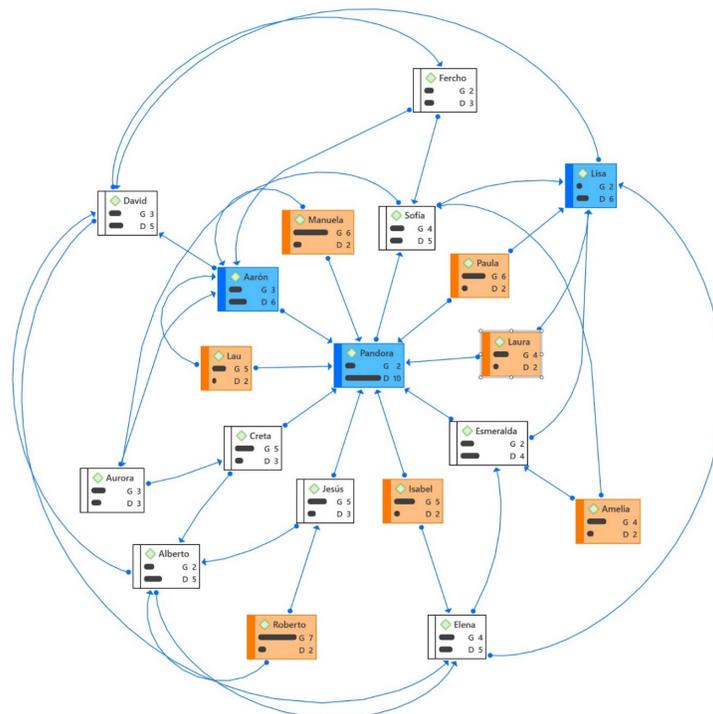
Del primer objetivo, relativo a la identificación de la cohesión sobre las interacciones que tienen lugar en Todos somos campus, se han planteado dos sociogramas mediante una red semántica de afinidad (figura 1) y otra red semántica de rechazo (figura 2) que plasman gráficamente las interrelaciones, tanto positivas como negativas de los jóvenes pertenecientes a un mismo grupo.

En la red de afinidad (figura 1), el color naranja alude a las personas calificadas como líderes o populares, mientras que el color azul, se refiere a aquellas que no presentan un alto grado de asociaciones. Este hecho queda evidenciado en las letras que figuran en los nodos del sociograma; de modo que, al valorar la densidad (D) de los sujetos naranjas, estos son quienes más concurrencias han alcanzado o, al menos, han obtenido las siguientes asociaciones: Paola (D=6), Manuela (D=6) y Roberto (D=5). En cambio, los nodos azules muestran quiénes presentan menos afinidad o resultan más aislados dentro del grupo, dada la densidad recabada: Aarón (D=1), Alberto (D=2), Pandora (D=2), Elena (D=2), David (D=2), Esmeralda (D=2) y Lisa (D=2).

**Figura 1**  
Sociograma de interrelaciones de afinidad



**Figura 2**  
Sociograma de interrelaciones de rechazo



La red de rechazo (figura 2) sigue el mismo sistema, pero a la inversa; por lo que la densidad, en este caso, patentiza a los sujetos que son más rechazados por parte de sus iguales. En este sentido, los nodos azules evidencian a las personas con más interacciones: Pandora (D=10), Aarón (D=6) y Lisa (D=6). Particularmente, en el centro del sociograma se encuentra ubicada Pandora, cuyos compañeros y compañeras concentran su foco de rechazo sobre esta. Por su parte, los de color naranja son quienes menos asociaciones han logrado y, por tanto, menos vínculos de rechazo: Manuela (D=2), Paula (D=2), Lau (D=2), Laura (D=2), Isabel (D=2), Amelia (D=2) y Roberto (D=2).

Tanto para la red de afinidad como para la de rechazo, los nodos que se presentan sin colorear (en blanco) designan a los sujetos que no son los más recusados, ni tampoco los que más relaciones de afecto o inclinación comparecen sobre los demás. En ambas redes se halla el número de referencias de cada persona, lo cual denota que, a pesar de encontrar en la mayoría de los nodos un dos, esto no entraña rechazo ni afinidad, sino que supone el mínimo de referencias que subyacen de cada individuo con respecto a la propia afinidad o el rechazo explícito de sí mismo.

### **Análisis del perfil estratégico de resolución de conflictos de los estudiantes de Todos somos campus, identificando el tipo de manejo de conflicto en función del género y su nivel de asertividad**

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, a continuación se muestran los estadísticos descriptivos concernientes, por un lado, al perfil estratégico de los jóvenes en general y, por otro lado, al estilo de resolución de conflictos en función del género y del nivel de asertividad empleado en el manejo de las situaciones planteadas.

La tabla 3 presenta que más de la mitad de los estudiantes se consideran personas no asertivas y colaboradoras, pues adoptan un estilo conciliador (52.6%). Por el contrario, el 15.8% son asertivas y no colaborativas, tanto que priorizan sus objetivos a costa del otro. Además, el 21.1% no son asertivas ni colaborativas, dado que no buscan alcanzar sus intereses ni los del otro. A pesar de que el 10.5% se encuentran en un rango medio de asertividad y colaboración, ningún estudiante es al mismo tiempo asertivo y cooperador.

**Tabla 3***Estilo de resolución de conflictos de los estudiantes de Todos somos campus*

<b>Estilo</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Competitivo	3	15.8
Colaborador	0	0
Negociador	2	10.5
Evitador	4	21.1
Conciliador	10	52.6
Total	19	100

En la tabla 4 se comparan los perfiles de resolución de conflictos en función del género. En cuanto al estilo negociador, los hombres llegan a un compromiso para encontrar una solución conveniente y mutuamente aceptable de forma rápida, mientras que no hay ninguna mujer que se encuentre en este rango medio entre competir y acomodarse, cediendo más que competir, pero menos que acomodarse. Por su parte, el 61.5 % de las mujeres muestra un perfil acomodativo; dicho en otras palabras, las figuras femeninas del grupo descuidan sus propias preocupaciones para satisfacer las de la otra persona.

**Tabla 4***Estilo de resolución de conflictos de los estudiantes según el género*

<b>Estilo</b>	<b>f</b>		<b>%</b>	
	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>
Competitivo	1	2	16.7	15.4
Colaborador	0	0	0	0
Negociador	2	0	33.3	0
Evitador	1	3	16.7	23.1
Conciliador	2	8	33.3	61.5
Total	6	13	100	100

La tabla 5 recoge los perfiles estratégicos distinguidos según el nivel de asertividad. La mayor parte del alumnado que se ha definido como asertivo-agresivo se posiciona en un estilo conciliador (58.3%), frente a la mayoría de los estudiantes que se consideran asertivo-pasivos (42.9%), que también resuelven los conflictos acomodando. Por otro lado, hay un mayor número de participantes asertivo-pasivos que adoptan un perfil competitivo y evitador (28.6 % para cada perfil) frente a quienes se valoran como agresivos

(8.3 % y 16.7 %, respectivamente). Por último, únicamente el 16.7 % del grupo con un nivel asertivo-agresivo emplea un estilo negociador, por lo que abordan los problemas de forma más directa que evitando, aunque no los exploran con tanta profundidad como si lo hiciesen colaborando.

**Tabla 5**

*Estilo de resolución de conflictos de los estudiantes según el nivel de asertividad*

Estilo	f		%	
	Asertivo-pasivo	Asertivo-agresivo	Asertivo-pasivo	Asertivo-agresivo
Competitivo	2	1	28.6	8.3
Colaborador	0	0	0	0
Negociador	0	2	0	16.7
Evitador	2	2	28.6	16.7
Conciliador	3	7	42.9	58.3
Total	7	12	100	100

*Nota.* La ejecución de análisis con el nivel de asertividad denominado «Muy asertivo» no aparece, ya que no se ha aportado ningún caso en dicho nivel.

## Discusión

Sobre el primer objetivo, referido a la identificación de la cohesión sobre las interacciones que tienen lugar en Todos somos campus, los dos sociogramas planteados (mediante una red semántica de afinidad y otra de rechazo) plasman gráficamente las interrelaciones, tanto positivas como negativas, de los jóvenes pertenecientes a este grupo. Concretamente, se ha detectado cómo hay tres estudiantes que han resultado más concurrentes, mientras que casi la mitad de la clase se encuentran aislados dentro del grupo. Incluso, tres de estos son rechazados por parte de sus iguales y una concentra un gran foco de rechazo por parte de sus compañeros. Esta situación de enfrentamiento evidencia la necesidad de que los estudiantes con discapacidad intelectual se formen en destrezas para relacionarse satisfactoriamente con su entorno social (Cabrera *et al.*, 2016) y sean capaces de gestionar los conflictos interpersonales que puedan surgir (Caridad *et al.*, 2017).

Con respecto al segundo objetivo de la investigación (referido al análisis del perfil estratégico de resolución de conflictos del alumnado, identificando el tipo de manejo de conflicto en función del género y su nivel de asertividad), más de la mitad son personas que aseguran ser no asertivas y colaboradoras, pues adoptan un estilo conciliador, es de-

cir, descuidan sus propios intereses para satisfacer los del otro, y es posible que tengan problemas para salir beneficiados en discusiones o luchas de poder. El resto no busca alcanzar sus intereses ni los del otro. Ante esto, Caridad *et al.* (2017) apuntan que los jóvenes deben estar preparados para gestionar los conflictos interpersonales, de ahí que dimane el desarrollo de procedimientos que no solo resuelvan los enfrentamientos, sino que, además, aboguen por la resolución pacífica, empática y asertiva de conflictos (Peters, 2021).

En lo concerniente a la comparación de los perfiles de resolución de conflictos en función del género (efectuado según el segundo objetivo), los hombres llegan a un compromiso para encontrar una solución conveniente y mutuamente aceptable de forma eficaz y autosuficiente, al igual que distinguen Colás y Villaciervos (2007). Al contrario, se discrepa de la consideración de que los varones son más retadores y agresivos (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). Por su parte, la mayoría de las mujeres muestran un perfil acomodativo; dicho en otras palabras, descuidan sus propias preocupaciones para satisfacer las necesidades de la otra persona. Esta situación coincide con la reportada por Freixas (2001), quien afirma que la figura femenina se responsabiliza y procura alcanzar la felicidad del otro. Ante estas deliberaciones se destaca que los estilos de resolución de conflictos vienen marcados por los roles de género que presentan hombres y mujeres en la sociedad (Suberviola, 2020).

Continuando con el segundo objetivo, un individuo puede adoptar diferentes estilos durante su proceso de comunicación interpersonal ante cualquier problema (Castro & Calzadilla, 2021). De acuerdo con los perfiles estratégicos distinguidos según el nivel de asertividad, parte del alumnado asertivo-agresivo se posiciona en un estilo conciliador, frente a la mayoría de los estudiantes que se consideran asertivo-pasivos, quienes también resuelven los conflictos obedeciendo las órdenes de otros o cediendo su punto de vista hacia el de la otra persona (Aliano, 2017; Paz-Calderón *et al.*, 2016). Por otro lado, hay un mayor número de participantes asertivo-pasivos que adoptan un perfil competitivo y evitador en comparación a quienes se valoran como agresivos. Únicamente una pequeña parte emplea un estilo negociador presentando un nivel asertivo-agresivo. Por tanto, tal y como señalan Castro y Calzadilla (2021), se aprecia que estos niveles no son contrarios, sino que conforman un proceso continuo a través del cual los ciudadanos se mueven a lo largo de su vida.

Moreno y Belmonte (2022) sostienen que existe la necesidad de mejorar la empleabilidad de los jóvenes con discapacidad intelectual, dado que las dificultades con las que se encuentran al ingresar en la realidad laboral no son justificadas por sus limitaciones, sino

que también influyen determinadas variables y obstáculos como, por ejemplo, ideas preconcebidas y equívocas sobre su desempeño o habilidades. Así, resulta fundamental dotar a las personas con discapacidad intelectual de «habilidades y competencias personales y profesionales» (Moreno & Belmonte, 2022, p. 54) básicas que les permitan afrontar la realidad del mundo laboral, convirtiendo el proceso orientativo en un sistema sustancial, cuya premisa parta del desarrollo de capacidades laborales que les posibiliten paliar las diversas situaciones de forma exitosa (Moreno & Belmonte, 2022). Por su parte, a nivel de desarrollo de la competencia social, la implementación de acciones educativas mediante programas se convierte en un condicionante clave para alcanzar dicho desarrollo (Conceição dos Santos *et al.*, 2019; Martín-Criado & Casas, 2019; Pava-Ripoll, 2017).

Por último, se concluye la importancia de la implementación de acciones educativas mediante programas de formación para el empleo (Martín-Criado & Casas, 2019), a fin de lograr un aumento significativo de las expectativas de los estudiantes con discapacidad, tanto a nivel personal como profesional (Moreno & Belmonte, 2022). Así pues, esta investigación ha contribuido al desarrollo de la competencia de la gestión del conflicto, en la medida en que se ha considerado la relevancia de responder, mediante el ciclo de intervención socioeducativa de García-Sanz (2012), ante las carencias que muestran los jóvenes con discapacidad intelectual respecto a la necesidad de saber actuar ante posibles situaciones conflictivas dentro del mercado laboral. En definitiva, se trata de promover un cambio de paradigma donde la diversidad sirva de base para la construcción de buenas prácticas sociales, integrales e inclusivas.

En este estudio se destacan las irremediables limitaciones muestrales, pues el acceso a participantes con discapacidad intelectual supone una ardua labor, al tratarse de una población muy concreta (García-Candel *et al.*, 2023b). De hecho, se infiere en que las respuestas deben ser analizadas con prudencia, dada la escasa cantidad de participantes (Belmonte *et al.*, 2021). Además, se debe tener presente que, al tratarse de una investigación centrada en la gestión del conflicto y en los medios empleados para ello, los destinatarios podrían mostrar cierta incongruencia en sus respuestas, al negarse a reconocer realmente cuáles son sus actuaciones ante determinadas situaciones.

Entre las principales implicaciones educativas se remarca la importancia de este trabajo en la formación de personas con necesidades especiales, sobre todo, por la promoción de una educación inclusiva y de calidad. Todos los estudiantes están en el derecho de disfrutar y beneficiarse de experiencias significativas para su desarrollo competencial, cumpliendo así con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030. Para fina-

lizar, el planteamiento de este estudio posibilita una futura investigación en la que vuelva a efectuarse la comparación de resultados con estudios realizados en poblaciones de jóvenes sin discapacidad para explorar diferencias o similitudes en la resolución de conflictos y asertividad.

## Agradecimientos

La realización de esta investigación fue posible gracias a la financiación de Conicet. Así mismo, la investigación recibió el Financiamiento.

## Referencias

- Aliano, N. (2017). La dimensión terapéutica de la experiencia musical: aflicción y trabajo reflexivo en jóvenes fans de un cantante argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 255-268. <https://doi.org/nq5c>
- Arrieta-López, M., & Sierra-García, L. (Comps.). (2022). *Nuevos enfoques en derechos humanos, irenología y métodos de solución de conflictos*. Editorial Universitaria de la Costa.
- Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., & Mirete, A. (2021). La voz del silencio: evaluación cualitativa de prácticas de *bullying* en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(e0027), 215-230. <https://doi.org/nqwq>
- Belmonte, M. L., Mirete, L., & Gailán, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario «Todos somos campus» dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 263-279. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724>
- Bermejo, B., & Fernández, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Bernárdez-Gómez, A. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo: un marco para su comprensión*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s8d>
- Cabrera, V. E., Lizarazo, F. A., & Medina, D. C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 86-101.
- Calcaterra, R. A. (2018). *Mediación estratégica*. Gedisa.
- Camps, J., Selvam, R. M., & Sheymardanov, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexos en España. *Páginas de Educación*, 12(2), 1-22. <https://doi.org/nqwr>

- Caridad, M., Cardeño, N., Cardeño, E., & Castellano, M. I. (2017). Contribuciones de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos dentro de instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 38(50), 6-18.
- Carmona, M. (2020). Conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82-100.
- Carvajal, W., & Acebedo, M. J. (2019). La provención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares. *Revista Temas*, (13), 157-171.
- Casarez, M. (2023). La complejidad de las relaciones interpersonales en el proceso de aprendizaje. *Revista Crítica con Ciencia*, 2(3), 182-192. <https://doi.org/nq5d>
- Castro, G., & Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva: una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia Didáctica y Educación*, 12(3), 131-151.
- Chaiña, J. P. (2024). Relación del juego libre con la solución de conflictos en niños de los programas no escolarizados de educación inicial de la provincia de Melgar, 2021. *Polo del Conocimiento. Revista Científico-Profesional*, 9(1), 843-859.
- Chenet, M. E., Lalaleo-Analuisa, F., & Hurtado, D. R. (2024). Influencia de la cultura organizacional y las habilidades gerenciales en la calidad del servicio: un análisis crítico de los conflictos en asociaciones de profesores cesantes y jubilados. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 57, 1-20. <https://doi.org/10.15198/seeci.2024.57.e836>
- Colás, P., & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-38.
- Conceição dos Santos, D., Vázquez-Ramos, V., Cunha-Oliveira, C., & López-Arellano, C. (2019). Accesibilidad en salud: revisión sobre niños y niñas con discapacidad en Brasil-Perú-Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-20.
- De Alba, C. (2015). *Desarrollo de habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad*. Paraninfo.
- Dotta, A., Salazar, C., & Solís, A. (2024). ¿Qué es la paz?: la perspectiva de personas con discapacidad cognitiva en Costa Rica. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 35(1), 11-23. <https://doi.org/10.15359/rldh.35-1.11>
- Egúsqiiza, O. (2000). Asertividad: modelo de comunicación en las organizaciones. *Quipukamayoc*, 7(14), 119-129. <https://doi.org/10.15381/quipu.v7i14.5704>
- Flores-Hernández, N. I., Cáceres-Mesa, M., Chong-Barreiro, M. C., & Moreno-Tapia, J. (2023). Investigación evaluativa del programa Construye T. *Conrado*, 19(91), 502-511.

- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha & M. Nuñez (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 23-31). Universidad de Sevilla.
- Galindo-Domínguez, H., Saínez, M., & Losada, 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.528721>
- Gallego, L., Giraldo, R., & Posada, J. (2024). Mediación y conciliación escolar en Caldas (Colombia): un escenario esperanzador para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.5533>
- 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.
- García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., & Bernárdez-Gómez, A. (2023a). Influencia del autoconcepto en las expectativas de inclusión de personas con discapacidad intelectual. En A. Bernárdez-Gómez (Coord.), *Investigación para la mejora de la sociedad: aportaciones de los jóvenes investigadores*. Dykinson. <https://doi.org/nq5f>
- García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., & Bernárdez-Gómez, A. (2023b). Expectations of personal life development and decision-making in people with moderate intellectual disabilities. *Journal of Intelligence*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020024>
- García-Sanz, M. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. DM.
- González, E., & Rezera, D. do N. (2023). La educación emocional como herramienta para la resolución de conflictos. En A. Jiménez, C. Castro, M. Vergara, & R. Chacón (Coords.), *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación: revisiones, estudios y experiencias* (pp. 374-382). Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kuz, A., & Falco, M. (2013). *Herramientas sociométricas aplicadas al ambiente áulico*. Congreso Nacional de Ingeniería Informática.
- Luna, A., Mejía, J. C., & Laca, F. A. (2017). Frecuencia e intensidad de conflictos entre adolescentes bachilleres. *Educación y Ciencia*, 6(48), 7-19.
- Martín-Criado, J. M., & Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del programa «Ayuda entre iguales de Córdoba» sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://doi.org/nqws>

- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Monge, C., & Gómez, P. (2023). Mediación informal: un primer paso para la resolución de conflictos en educación primaria. *Cuadernos de Pedagogía, (548)*, 10-23.
- Morales-Quintero, L. A., & González, N. (2024). Gestión de conflictos y cultura de paz: investigación y aplicaciones en contextos formales e informales. *MSC Métodos de Solución de Conflictos, 4(6)*, 09-14. <https://doi.org/10.29105/msc4.6-90>
- Moreno, I., & Belmonte, M. L. (2022). Orientación laboral para estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad de Murcia. *Diálogos Pedagógicos, 20(39)*, 51-70. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)04)
- Pantoja, M., Camacho, Y., & López, H. (2024). El maestro mediador en conflictos de comunicación en la escuela primaria. *Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma, 20(2)*, 1-17.
- Pardo-García, R. (2023). Recursos didácticos para la prevención y resolución de conflictos, así como del acoso escolar en educación física en secundaria. En Á. De-Juanas, D. Galán-Casado & J. Novoa (Coords.), *Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física: manual para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional* (pp. 401-430). Octaedro.
- Pava-Ripoll, N. A. (2017). Discapacidad y configuración del capital emocional (CE): el caso de tres padres. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15(2)*, 951-963. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521022062016>
- Paz-Calderón, Y., Suárez-Zozaya, M. H., & Campos-Ríos, G. (2016). El papel del trabajo en la construcción del sujeto joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(2)*, 1303-1311.
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica, (15)*, 101-122.
- Peters, S. (2021). La evolución de la resolución alternativa de conflictos y la resolución de conflictos en línea en la Unión Europea. *Revista CES Derecho, 12(1)*, 3-17. <https://doi.org/10.21615/cesder.12.1.1>
- Quoidbach, J., Berry, E., Hansenne, M., & Moïra, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences, 49(5)*, 368-373. <https://doi.org/btw8gz>

- Remache-Bunci, M., Rosero, N., Córdor-Quimbita, B. (2022). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 701-716. <https://doi.org/10.5209/rced.80036>
- Ruiz-Bernardo, P., Mateu-Pérez, R., & Baviera-Sérico, A. (2021). Investigación evaluativa sobre un proyecto para favorecer los niveles de reflexión en la formación docente. *Zona Próxima*, (34), 97-122. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.711>
- Saaty, T. (2004). Los conflictos y su resolución. *Poliantea*, 1(2), 53-59.
- Sánchez, R., Retana, B. E., & Carrasco, E. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(26), 193-216.
- Santoya, Y., Garcés, M., & Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Siglo Cero. (2022). Presentación. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(4), 7-8. <https://doi.org/10.14201/scero2022534>
- Silva, G. (2008). La teoría sociológica del conflicto: un marco teórico necesario. *Prolegómenos*, 11(22), 29-43. <https://doi.org/10.18359/prole.2506>
- 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/k9jd>
- Thomas-Kilmann, K. W. (1976). Conflict and conflict management. En M. D. Dunnette, (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 889-935). Rand McNally.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. <https://doi.org/10.26439/persona2001.n004.817>
- Ünal, S., Hisar, F., & Görgülü, Ü.(2012). Assertiveness levels of nursing students who experience verbal violence during practical training. *Contemporary Nurse*, 42(1), 11-19. <https://doi.org/10.5172/conu.2012.42.1.11>
- Valero, A. L., Vivo, D. A., Martínez, I. J., & Fernández, E. E. (2023). Influencia mediática y conocimiento de historias tradicionales en las producciones escritas del alumnado de Educación Primaria: una investigación evaluativa. *Aula Abierta*, 52(4), 309-316.