

Autorregulación y empatía en la convivencia escolar. Un estudio con alumnos de secundaria en Fresnillo, Zacatecas

Self-regulation and empathy in school coexistence: A study with secondary school students in Fresnillo, Zacatecas.

  Esteban De la Rosa De Luna¹

¹ Escuela Secundaria Técnica No.74 "José María Luis Mora", México

Fecha de recepción: 05.08.2025

Fecha de revisión: 10.09.2025

Fecha de aprobación: 01.10.2025

Como citar: De la Rosa De Luna, E. (2025). Autorregulación y empatía en la convivencia escolar. Un estudio con alumnos de secundaria en Fresnillo, Zacatecas. *UCV HACER*, 14(4), 7-19. <https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v14n4a1>

Resumen

La violencia escolar es una problemática recurrente en estudiantes, sobre todo de secundaria, donde se presentan conflictos debido a las reacciones emocionales inapropiadas al interactuar con sus compañeros, dañando las relaciones personales y los ambientes de aprendizaje; por esta razón el presente estudio analiza la influencia de la autorregulación y empatía de los estudiantes en la convivencia escolar de la Secundaria Técnica 74 "José María Luis Mora" de Fresnillo, Zacatecas. Con enfoque cuantitativo y diseño experimental, se consideraron tres grupos de tratamiento y uno de control; se utilizó el instrumento "Habilidades Socioemocionales en el Ámbito Individual" para valorar la dimensión Autorregulación y la "Escala Básica de Empatía", y se aplicó un programa de intervención didáctica para su fortalecimiento. Los resultados muestran que todos los grupos incrementan niveles de desarrollo en autorregulación, aunque solo estadísticamente significativo en los grupos experimentales B y D; en empatía solo los grupos experimentales A y B presentaron avances, que no son significativos. En general no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tratamiento y el de control. Solo los grupos A y D presentan una disminución en los reportes conductuales inapropiados. Y el cálculo del Rho de Spearman indicó una correlación monótona negativa, estadísticamente significativa entre reportes conductuales y autorregulación, y correlación negativa débil entre reportes conductuales y empatía. Se concluye que el desarrollo de autorregulación y empatía influye parcialmente en la convivencia escolar, pues a medida que se mejoran sus niveles disminuyen los reportes conductuales totales.

Palabras clave: Competencias Socioemocionales; Autorregulación; Empatía, Violencia Escolar, Convivencia Escolar.

Abstract

School violence is a recurring problem in students, especially in secondary school, where conflicts arise due to inappropriate emotional reactions when interacting with their classmates, damaging personal relationships and learning environments; For this reason, the present study analyzes the influence of self-regulation and empathy of students on school coexistence at Technical Secondary School 74 "José María Luis Mora" in Fresnillo, Zacatecas. With a quantitative approach and experimental design, three treatment groups and one control group were considered; The instrument "Socio-emotional Skills at the Individual Level" was used to assess the Self-regulation dimension and the "Basic Empathy Scale", and a didactic intervention program was applied to strengthen it. The results show that all groups increase levels of development in self-regulation, although only statistically significant in experimental groups B and D; In empathy, only experimental groups A and B presented progress, which is not significant. In general, there are no statistically significant differences between the treatment and control groups. Only groups A and D present a decrease in inappropriate behavioral reports. And Spearman's Rho calculation indicated a statistically significant negative monotonic correlation between behavioral reports and self-regulation, and a weak negative correlation between behavioral reports and empathy. It is concluded that the development of self-regulation and empathy partially influences school coexistence, since as their levels improve, total behavioral reports decrease.

Keywords: Socio-emotional Competencies; Self-regulation; Empathy, School Violence, School Coexistence.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno que alude a la violencia física, psicológica y sexual; desafortunadamente es un problema extenso, de carácter mundial que afecta cotidianamente y en gran medida a niños y adolescentes en las escuelas, dentro o fuera de las aulas y generada principalmente entre estudiantes (UNESCO, 2019). En México, el nivel de secundaria es donde se presenta la violencia de todo tipo y con más frecuencia (MEJORED, 2021). En otras palabras y de acuerdo con la UNESCO (2019) la convivencia escolar debe ser entendida como la prevención de la violencia escolar, por ello el propósito de este estudio es trabajar las competencias socioemocionales como un elemento esencial para mejorar la convivencia escolar. Ambos constructos resultan inherentes e imprescindibles en el ámbito educativo, pues hacen frente a la violencia socialmente generalizada y que evoluciona vertiginosamente. Por eso se abordan a través de un enfoque preventivo, desde el ámbito socioemocional y para la convivencia.

Las emociones son impulsos naturales que inciden en las acciones (Goleman, 1996); es decir, estados complejos representados por una excitación o perturbación que predisponen el actuar (Bisquerra, 2009). Su interés y estudio ha propiciado diversas clasificaciones, modelos y acepciones; estudio que ha evolucionado, al ser consideradas en varios campos del conocimiento como psicología y educación. Así emerge el constructo “inteligencia emocional” muy difundido por Daniel Goleman (1996), quien señala su composición a través de dos elementos tradicionalmente opuestos: inteligencia y emoción. Arrabal (2018) define este tipo de inteligencia como la capacidad de aceptación y gestión consciente de las emociones; al respecto, se han desarrollado múltiples modelos estructurales que aluden a distintos elementos, áreas o dimensiones tanto cognitivas como emocionales, denominadas competencias emocionales por autores como Mikolajzak y Goleman (Bisquerra et al., 2015). Para Bisquerra et al. (2015) David McClelland fue de los mayores promotores de este enfoque, sosteniendo que la “inteligencia”, como capacidad innata, no tenía interés alguno para la educación y a cambio propuso emplear el término “competencia”, las cuales se pueden aprender y su evaluación permite valorar el cambio real en el aprendizaje. Es así como los diferentes modelos estructurales de la inteligencia emocional permitieron el desarrollo de estudios con variadas tipologías y propuestas clasificatorias de las competencias socioemocionales. En México, durante la reforma educativa de 2016, se tomó como base el planteamiento de Bisquerra y Pérez (2007) para agruparlas en cinco bloques: Conciencia

emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar.

Como lo afirman Mateo-Berganza et al. (2019), estas competencias deben ser consideradas elementos fundamentales en la educación integral de los estudiantes contemporáneos, pues son parte de las habilidades del siglo XXI que intentan responder al externo dinamismo del contexto educativo, social y laboral actual; por ello, el planteamiento curricular de la Nueva Escuela Mexicana considera, dentro de las dimensiones de formación integral, el desarrollo de competencias socioemocionales, dimensionándolas en seis áreas: Autoconciencia emocional, Regulación emocional, Autoestima, Empatía, Asertividad y Resolución de conflictos. Además, especifica como propósito de uno de sus campos formativos: “Fomentar en los estudiantes la autorregulación y la empatía hacia las reacciones emocionales de los demás”. Por ello, este estudio aborda únicamente la autorregulación y empatía como elementos fundamentales en la convivencia escolar.

La autorregulación es la capacidad de gestionar adecuadamente los sentimientos propios y el estado de ánimo, haciendo frente a miedos y situaciones de riesgo, recuperando rápidamente sentimientos positivos (Dueñas, 2002). Esta capacidad implica habilidades para identificar, comprender, regular y controlar las emociones, sin dejarse llevar por reacciones impulsivas, a través de estrategias apropiadas para manejarlas saludablemente; por ello resulta fundamental para el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y la superación en múltiples aspectos vitales (Montesdeoca-Moncayo y Farfán-Casanova, 2023). Carbone-Daonte y Sarabia-Palacio (2023) la consideran una destreza fundamental de adaptación que permite sortear los retos y demandas de la vida, esencialmente en contextos escolares.

La empatía es un concepto multidimensional que conserva su naturaleza cognitiva, enlazada a la versión emocional, en el cual se requiere evaluar tanto lo intuitivo como los procesos cognitivos que permitan el reconocimiento de la experiencia emocional de otros, a partir de las experiencias y enseñanzas propias (Muñoz y Chaves, 2013). Davis (1996) la define como “el conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Pág. 12). Juega un rol fundamental en la educación socioemocional, pues a través de ella se alcanza la consolidación de las relaciones emocionales y afectivas, se logran proximidades empáticas entre los actores educativos y se contribuye al desarrollo integral de la persona (Guillén, 2018). Según Bisquerra (2018) “es un factor importante

para la prevención de la violencia, del acoso escolar y de muchos conflictos” (Pág.12). Ha sido un elemento crucial para crear lazos de comprensión y autorregulación, al fungir como estrategia mediadora de comportamientos cognitivos y afectivos, de reflexión y autorregulación, tan primordiales en los contextos escolares, permitiendo a los estudiantes compartir ideas y tomar decisiones, considerando y respetando otras opiniones; por tanto se infiere como medio asertivo de disminución de la violencia, al favorecer las relaciones interpersonales, promover la comprensión y la comunicación asertiva (Miranda y Daturi, 2021).

La convivencia escolar es definida por Fierro et al. (2013) como el conjunto de relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar, basadas en el manejo de normas, acuerdos, soluciones de conflictos, reconocimiento de las diferencias, interacciones personales, dando lugar a un proceso de inclusión. Para la SEP (2017) es el marco donde se despliegan tareas de aprendizaje y se construyen las relaciones interpersonales influyentes en el desarrollo de los estudiantes, donde las competencias socioemocionales abonan a su mejora, logrando que sea armónica, respetuosa, tolerante y solidaria, permitiendo la resolución no violenta de conflictos, el rechazo de prejuicios y prácticas exclusivas y discriminatorias; por ello, desde esta perspectiva, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) afirman que “el enfoque de la educación socioemocional centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y, por tanto, como factor predictor de las relaciones interpersonales en la escuela” (Pág. 3).

La relevancia de educar en las emociones radica en preparar ciudadanos comprometidos y responsables consigo mismos, con la sociedad y su entorno, capaces de tomar conciencia de sus propias emociones y sobre todo regularlas (Bisquerra, 2009). Según Guillén (2018), esto permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades para la vida, cultivando relaciones interpersonales sanas y por ende lograr bienestar pleno; permitiendo la concreción de espacios escolares seguros, estudiantes receptivos y sociedades justas. Al respecto, investigaciones sobre la influencia de autorregulación y empatía en la convivencia escolar se abordan comúnmente por separado, considerando otros constructos de la convivencia.

Sobre autorregulación, Estévez y Jiménez (2017) afirmaron que la regulación emocional de adolescentes españoles favorece la convivencia escolar, limitando el desarrollo de la violencia. Por su parte Mendoza (2020) encontró que la conducta prosocial de estudiantes peruanos de secundaria se relaciona de manera altamente significativa con la regulación emocional. En el estudio realizado con

adolescentes chilenos, Caqueo-Úrizar et al. (2020) concluyó que quienes manifiestan problemas para regular sus emociones son más vulnerables a experimentar preocupaciones o comportamientos apropiados. En España, Rojo (2021) encontró que las competencias socioemocionales potencian la convivencia escolar y el ajuste personal, social y académico de los adolescentes. Fernández y Robles (2023) trabajaron con estudiantes peruanos de segundo grado de secundaria, hallando una asociación significativa inversa entre las habilidades socioemocionales y la violencia escolar. Quinde y Vilca (2023) realizaron un estudio con la finalidad de evaluar la relación entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de dos escuelas de secundaria en Perú, confirmando una correlación inversa y significativamente moderada entre las variables. Finalmente, Flores y Paitan (2023) en su trabajo con estudiantes peruanos de primer grado de secundaria encontraron que la regulación emocional y sus dimensiones actúan como predictores directos del bullying.

Entre los estudios sobre empatía, se tiene el de Lorente (2014), quien trabajó con estudiantes españoles de educación secundaria y bachillerato, concluyendo que la empatía tiene un valor importante dentro del ajuste psicosocial de los adolescentes. En México, Luna y De Gante (2017) realizaron una investigación, afirmando la probable relación de la empatía con los estilos de gestión de conflictos empleados por los adolescentes para manejar conflictos interpersonales con sus compañeros. En Grecia, Constantinos e Ioanna (2019) demostraron la existencia de una relación débil entre la empatía emocional y cognitiva con respecto a la agresividad. Por su parte Llerena (2021) concluyó en su trabajo con adolescentes peruanos que aquellos con mayor exposición a la violencia tendrán menos empatía. En su investigación con adolescentes vietnamitas, Bui et al. (2021) encontraron una relación negativa moderada entre la agresión y el comportamiento empático, concluyendo que la empatía es un factor determinante en la inhibición del comportamiento agresivo. En Perú, Martínez (2022) trabajo con alumnos de secundaria, concluyendo que la relación de Spearman entre empatía y acoso escolar es relativamente baja, pero significativa. De acuerdo con Flores-Quispe (2023) en su investigación con estudiantes peruanos determino una correlación indirectamente negativa baja entre las variables, concluyendo que la empatía no tiene una relación directa con el clima escolar, pues el aspecto conductual en el entorno escolar carece de comprensión emocional de los demás. Finalmente, Flores y Romero (2023) encontraron una correlación inversa entre empatía y agresividad en estudiantes peruanos de secundaria, significando que, a mayor nivel de empatía en los adolescentes, menor probabilidad de comportamientos agresivos.

Es poca la producción de trabajos que aborden la relación entre autorregulación, empatía y convivencia escolar, destacando el de Orjuela et al. (2010) quienes desarrollaron un estudio conceptual e investigativo sobre la agresividad y su relación con la empatía y la autorregulación, a través del enfoque cualitativo y mediante el método de estudio de caso; después de caracterizar a los estudiantes, diseñaron y aplicaron una mediación educativa, sustentando la posibilidad de reducir las conductas agresivas a partir del fortalecimiento de la empatía y la autorregulación, beneficiando las relaciones interpersonales. Por su parte Garaigordobil y Peña (2014) llevaron a cabo una investigación con el objeto de evaluar los efectos de un programa de intervención para desarrollar habilidades sociales de comunicación, empatía y regulación emocional, concluyendo que el programa aumenta las conductas positivas sin disminuir las agresivas, también se aumentó la capacidad empática, se estimuló el fortalecimiento de la inteligencia emocional y las estrategias cognitivas de interacción social asertiva. Y Flores (2023) en su estudio correlacional con alumnos de secundaria señala una correlación positiva moderada entre empatía y relaciones interpersonales, y una relación significativa entre autorregulación y relaciones interpersonales.

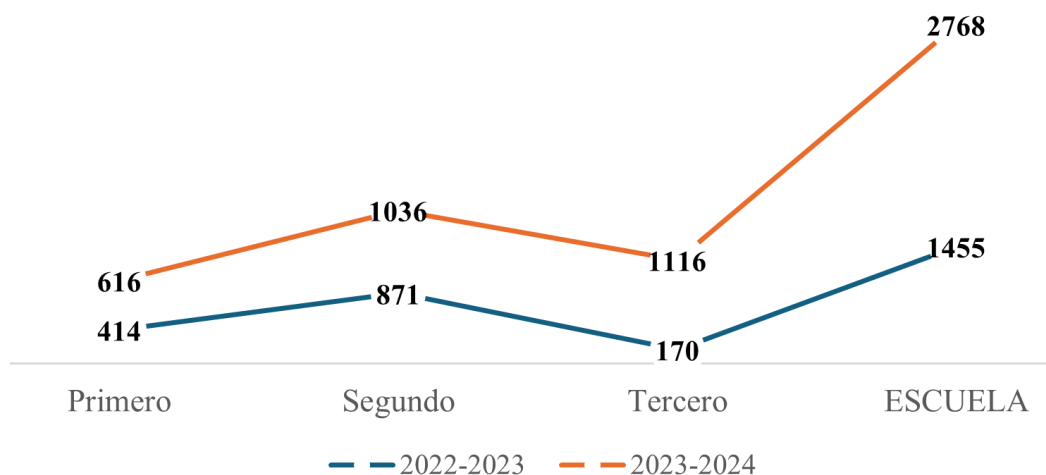
En estudios más recientes como el de Redondo et al. (2024) con alcance explicativo y diseño experimental, se evalúa la efectividad de un programa de estimulación en competencias socioemocionales en niños y adolescentes escolarizados en Medellín, concluyendo que la mejora de la regulación emocional y la empatía está determinada por aspectos como la familia, estilos de crianza, intervención docente y factores psicológicos. En la investigación con enfoque mixto

y nivel explicativo de Quimis et al. (2025) se evalúa la efectividad de estrategias metodológicas dirigidas a fortalecer las competencias socioemocionales de estudiantes ecuatorianos de quinto año, resultando que la implementación de dichas estrategias tiene un impacto positivo en el desarrollo de competencias socioemocionales como la autorregulación, lo cual contribuye al fortalecimiento del aprendizaje y la convivencia escolar.

La falta de convivencia escolar es un problema que impacta directamente en el contexto escolar, deteriorando los ambientes de aprendizaje y afectando las relaciones interpersonales (Andino, 2019). Es común que los alumnos actúen inapropiadamente ante ciertas circunstancias de la dinámica escolar, siendo una señal de que no han desarrollado las competencias necesarias para afrontar estos escenarios (Alda, 2021). Desafortunadamente la Secundaria Técnica 74 “José María Luis Mora” de Fresnillo, Zacatecas no es ajena a esta problemática, pues la convivencia escolar se está deteriorando, afectando principalmente a los estudiantes, quienes han presentado dificultades para interactuar y relacionarse con sus compañeros. Debido a las reacciones emocionales inapropiadas, han aumentado los reportes de conductas disruptivas en las aulas y los diferentes espacios escolares, acrecentando los conflictos interpersonales. Desde el ciclo escolar 2022-2023 se ha dado seguimiento a los registros de reportes conductuales de los alumnos; en la Gráfica 1 se puede observar una tendencia claramente incremental de reportes por todo tipo de conductas disruptivas en los tres grados; en segundo es donde se presenta mayor incidencia, sin embargo, al analizar los tres periodos del ciclo 2023-2024 es posible constatar que dicha tendencia comienza desde el periodo 2 en primer grado.

Figura 1

Reportes conductuales de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024.



En investigaciones antes referidas se señala la posibilidad de reducir las conductas agresivas a partir del fortalecimiento de la empatía y la autorregulación, favoreciendo las relaciones interpersonales y mejorando la convivencia escolar. Por ello se desarrolló el presente estudio, con el objetivo de analizar la influencia de las competencias socioemocionales de autorregulación y empatía de los estudiantes en la convivencia escolar.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, diseño “experimental” con tres grupos de tratamiento (A, B y D) y uno de control (C), equivalentes desde el inicio por medio del método de emparejamiento, y alcance correlacional.

La investigación consideró los 144 estudiantes (78 mujeres y 66 hombres de 12 a 13 años de edad) de primer grado de secundaria inscritos al ciclo escolar 2024-2025, incluidos por conveniencia y facilidad, con la siguiente distribución grupal: 1ºA (19 mujeres y 16 hombres), 1ºB (21 mujeres y 15 hombres), 1ºD (19 mujeres y 17 hombres) y 1ºC (19 mujeres y 18 hombres).

Para la medición de las competencias socioemocionales se utilizaron los siguientes instrumentos:

Habilidades Socioemocionales en el Ámbito Individual (IHSAI). Instrumento diseñado, por la Dirección De Evaluación Educativa (DEE) del Estado de Puebla, para diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales; cuenta con 69 reactivos evaluados mediante la escala tipo Likert, de los cuales, este estudio utiliza los 22 de la dimensión de Autorregulación. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach del instrumento es $\alpha=0.958$.

Escala Básica de Empatía (EBE) de Jolliffe y Farrington (2006). Instrumento de 20 reactivos que valoran las dimensiones cognitiva y afectiva de la empatía; este estudio utiliza la versión de 9 ítems (5 de la empatía cognitiva y 4 de la afectiva, con coeficientes de fiabilidad, alfa de Cronbach de 0.63 y 0.73 respectivamente) resultante de la adaptación de Oliva et al. (2011), los cuales se evalúan acorde a una escala tipo Likert de cinco puntos.

Para definir el grado de convivencia escolar se utilizaron los registros de reportes conductuales (coherentes con la falta de desarrollo de autorregulación y empatía) de los estudiantes, organizados y gestionados por el departamento de prefectura.

Después de la conformación de los cuatro grupos por el método de emparejamiento, en el grupo de control se pilotearon los instrumentos IHSA y EBE para su validación. Posteriormente, se aplicó la preprueba a los grupos experimentales para proceder con el primer ciclo de tratamiento, el cual consistió en la implementación de actividades del Programa “Tutoría y Educación Socioemocional. Aprendizajes Clave para la Educación Integral” de la SEP (2017), incluyendo 2 sesiones (40-60 minutos cada una) introductorias, 5 sobre autorregulación y 5 de empatía, durante ocho semanas de septiembre a noviembre de 2024. Al concluir, se aplicaron pospruebas a todos los grupos, y finalmente se procedió con el segundo ciclo de tratamiento que solo comprendió 5 sesiones de autorregulación y 5 de empatía, durante siete semanas de enero a marzo de 2025, al término del cual se volvieron a aplicar pospruebas a todos los grupos.

Después del tratamiento y recolección de la información, se dio la preparación y limpieza de los datos, considerando varios criterios de exclusión (deserción, barreras de aprendizaje, datos atípicos, etc.), incluyendo finalmente solo 130 registros (71 mujeres y 59 hombres de 13 años de edad), los cuales fueron analizados con el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 28 (IBM Corp., 2021), permitiendo realizar pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov (Kolmogorov, 1933; Smirnov, 1948) y test Shapiro-Wilk (Shapiro y Wilk. 1965), y proceder con el análisis de varianzas ANOVA y las pruebas t de Student para comparar los resultados entre los grupos, así mismo se llevó a cabo la prueba de correlación de Spearman (Spearman, 1904) para determinar el grado de asociación de la autorregulación y la empatía con la convivencia escolar. Todas las pruebas se realizaron considerando los resultados de las pospruebas y los registros de reportes conductuales acumulados.

RESULTADOS

Con el objetivo de valorar la influencia del programa de intervención didáctica, se realizaron pruebas *t* de muestras independientes, para diferenciar la evolución de los grupos de tratamiento con respecto al grupo de control, lo cual se muestra en la Tabla 1, donde se encontró que, en autorregulación, aunque el grupo A presenta un nivel de desarrollo mayor que el grupo de control, no es estadísticamente significativo; por su parte el grupo B no evidencia un mayor nivel de desarrollo que el de control en la primera posprueba y levemente mayor en la segunda, resultando con niveles no estadísticamente

significativos en ambas pospruebas; el grupo D presenta un nivel mayor que el de control en ambas pospruebas, con valores casi estadísticamente significativos en la segunda posprueba. En cuanto a empatía, el grupo A en la primera posprueba no presenta un nivel mayor que el grupo de control, y levemente mayor en la segunda, lo cual no es estadísticamente significativo en ambas pospruebas; el grupo B no tiene un nivel mayor que el de control en ambas pospruebas, con diferencias casi estadísticamente significativas en la primera y nada significativas en la segunda, el grupo D tampoco presenta niveles mayores que el grupo de control en ambas pospruebas, con diferencias no estadísticamente significativas.

Tabla 1

*Pruebas *t* de Student de muestras independientes.*

Grupos de comparación	Autorregulación				Empatía			
	Posprueba 1		Posprueba 2		Posprueba 1		Posprueba 2	
	P valor	Diferencia de medias	P valor	Diferencia de medias	P valor	Diferencia de medias	P valor	Diferencia de medias
A vs C	0.380	2.079	0.453	1.462	0.955	-0.076	0.710	0.533
B vs C	0.641	-0.968	0.605	1.087	0.071	-2.589	0.438	-0.991
D vs C	0.274	2.441	0.113	3.118	0.982	-0.029	1.000	0.000

A través de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, es posible identificar posibles diferencias entre los resultados de las pospruebas en cada grupo, lo cual se observa en la Tabla 2, donde el grupo A evidenció un avance casi estadísticamente significativo en autorregulación, sin embargo, en empatía no

se observa una evolución estadísticamente significativa; el grupo B si presenta una diferencia estadísticamente significativa en autorregulación, lo cual no sucede en empatía; y el grupo D también presenta una diferencia estadísticamente significativa en autorregulación, sin embargo, no así en empatía.

Tabla 2

*Pruebas *t* de Student de muestras relacionadas.*

Grupos	Autorregulación	Empatía
	Posprueba 1 → Posprueba 2 P valor	Posprueba 1 → Posprueba 2 P valor
A	0.112	0.746
B	0.001	0.235
D	0.007	0.834

Al analizar las medias de los grupos, en busca de diferencias significativas en los niveles de desarrollo de las competencias socioemocionales, en la Tabla 3 se tiene que, en autorregulación los grupos experimentales (A, B y D) presentan aumentos en el valor de la media, sin embargo, al comparar dicho aumento con el del grupo de control, éste solo fue superado por el A y C en la primera posprueba y por todos en la segunda. No obstante, al realizar el análisis de varianzas ANOVA, en la Tabla 4 se evidencia que en la primera posprueba de autorregulación el valor F es bajo con $p=0.327$, y en la segunda posprueba el valor F es aún menor con $p=0.444$, indicando la

imposibilidad estadística para afirmar existencia de diferencias entre las medias de los grupos.

En la misma Tabla 3 se evidencia que en empatía los aumentos con respecto al valor de la media son menores en los grupos A y B, e inclusive negativos en el D, que, al compararlos con el grupo de control, ninguno lo superó en la primera posprueba y en la segunda éste superó solo al B. En el análisis de varianzas ANOVA presentado en la Tabla 4, se observa que en ambas pospruebas de empatía los valores de F y p indican la inexistencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos.

Tabla 3

Resultados del valor de la media para el análisis de varianzas.

Grupos	Autorregulación		Empatía	
	Posprueba 1 Media	Posprueba 2 Media	Posprueba 1 Media	Posprueba 2 Media
A	63.14	65.34	32.48	32.83
B	60.09	64.97	29.97	31.30
D	63.50	67.00	32.53	32.29
C	61.06	63.88	32.56	32.29

Tabla 4

ANOVA entre grupos.

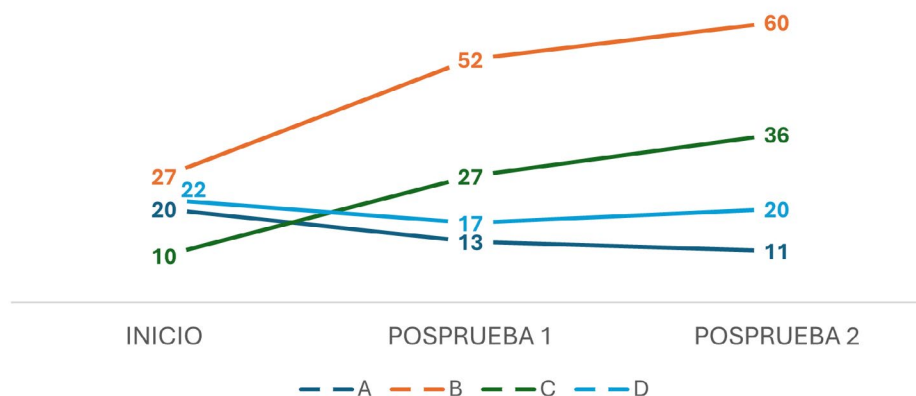
Autorregulación				Empatía			
Posprueba 1		Posprueba 2		Posprueba 1		Posprueba 2	
F	P valor	F	P valor	F	P valor	F	P valor
1.161	0.327	0.898	0.444	2.031	0.113	0.419	0.739

La evolución y tendencias de los reportes conductuales en los tres momentos de definición, se puede analizar en la Gráfica 2, donde los grupos A y D presentan una clara tendencia de

disminución de reportes conductuales; además el B inicia con la incidencia más crítica, la cual tiende a disminuir a partir del segundo ciclo de implementación.

Figura 2

Evolución de reportes conductuales por grupo durante el tratamiento.



Con el objetivo de definir la relación que hay entre el nivel de competencias socioemocionales y el grado de convivencia escolar (definida en base al registro total de reportes conductuales), se calculó el coeficiente de Spearman, el cual se registró en la Tabla 5, donde el Rho de Spearman en la primera posprueba de autorregulación indica una correlación monótona negativa y estadísticamente significativa entre

autorregulación y los reportes conductuales; en la segunda posprueba también se revela una correlación monótona negativa estadísticamente significativa. En la primera posprueba de empatía resulta una correlación negativa con coeficiente muy bajo y no estadísticamente significativo, y en la segunda posprueba también se indica una correlación negativa muy débil que tampoco es estadísticamente significativa.

Tabla 5

Correlación de Spearman entre autorregulación, empatía y reportes conductuales totales.

Rho de Spearman	Autorregulación		Empatía	
	Reportes conductuales → Posprueba 1	Reportes conductuales → Posprueba 2	Reportes conductuales → Posprueba 1	Reportes conductuales → Posprueba 2
Coeficiente	-0.329	-0.190	-0.063	-0.139
P valor	0.000	0.031	0.479	0.114

DISCUSIÓN

La hipótesis principal de la investigación refiere que el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes influye positivamente en la convivencia escolar. Los resultados son insuficientes para respaldar esta suposición, pues para que la influencia sea considerada positiva, es necesario que el programa de intervención incremente las competencias en los grupos de tratamiento, con diferencias significativas con respecto al grupo de control y correlacione negativamente con los reportes conductuales, lo cual fue comprobado estadísticamente con niveles

de significancia aceptables; sin embargo, no así en cuanto a la efectividad del programa, pues el grupo de control, sin haber recibido la implementación de actividades didácticas para fortalecer la autorregulación y empatía, también exhibe avances en sus niveles de desarrollo, aunque estadísticamente significativos solo en autorregulación, por encima solo del grupo de tratamiento A.

Para verificar la influencia del programa de intervención didáctica, de acuerdo con la primera hipótesis específica, se esperaba que el tratamiento en los grupos experimentales disminuyera sus reacciones conductuales inapropiadas, definidas en base a los reportes

conductuales, lo cual se evidencia claramente en el grupo A y D y solo parcialmente en el B, donde se muestra tendencia a disminuir hasta el último momento. Además, se requería un incremento en las competencias de los estudiantes, lo cual se confirma en parte a través de los hallazgos estadísticos. En autorregulación todos los grupos incrementaron los valores de la media respecto a las dos pospruebas realizadas; incluso el grupo de control, razón por la cual no se puede confirmar totalmente la segunda hipótesis específica. En empatía, solo los grupos A y B presentaron avances, pues el D y el grupo de control disminuyeron sus valores.

Los resultados de las pruebas t de muestras independientes, solo permiten afirmar diferencias significativas, en la primera posprueba de empatía, entre las medias de los grupos A sobre B y D sobre B; y diferencias casi significativas, en la segunda posprueba de autorregulación, entre las medias de los grupos A sobre B, D sobre B, y del grupo D sobre C, en la segunda posprueba. Estas diferencias en los niveles de desarrollo de las competencias socioemocionales, de acuerdo con las pruebas t de muestras relacionadas, solo son estadísticamente significativas en la autorregulación de los grupos B, D y C, y casi significativos en el A.

La correlación monótona negativa (-0.329; -0.190), estadísticamente significativa ($p=0.000$; 0.031) entre los reportes conductuales y la autorregulación, y la correlación negativa débil (-0.063; -0.139), no estadísticamente significativa ($p=0.479$; 0.114) entre la empatía y los reportes conductuales, indican que al aumentar los niveles de desarrollo de la autorregulación y la empatía, disminuyen los reportes conductuales, permitiendo afirmar que a mayor nivel de competencias socioemocionales, mayor es el grado de convivencia escolar, ya que la disminución del registro de reportes conductuales es indicativo de mejora en la convivencia escolar. Cabe aclarar que, aunque la correlación entre los reportes conductuales y la empatía no son estadísticamente significativos, existe una correlación monótona débil con tendencia al umbral de significancia, aun cuando sus efectos se vieron afectados por la interrupción del segundo ciclo de implementación.

Los resultados anteriores coinciden principalmente con los trabajos de Mendoza (2020) quien encontró una relación altamente

significativa entre la conducta prosocial y la regulación emocional, estipulando que a mayor conducta prosocial, proporcionalmente, mayor regulación emocional; al igual que Zambrano (2022) al determinar que la conducta agresiva se relaciona de forma inversa con la autorregulación emocional, es decir a medida que aumenta la conducta agresiva, la autorregulación tiende a disminuir. Por su parte Constantinos e Ioanna (2019) demostraron la existencia de una relación débil entre la empatía emocional y cognitiva, con respecto a la agresividad, es decir a mayores niveles globales de empatía, disminuye el comportamiento agresivo de los estudiantes; inclusive en la investigación de Flores-Quipe (2023), al analizar la relación entre clima escolar y empatía, se encontró un resultado de correlación indirectamente negativo bajo, concluyendo que la empatía no tiene relación directa con el clima escolar. Considerando las competencias socioemocionales en su conjunto, también existen coincidencia con los trabajos de Quinde y Vilca (2023) quienes confirmaron la relación inversa y significativa moderada entre la violencia escolar y las habilidades socioemocionales, es decir que, a mayores indicadores de violencia escolar, se disminuirán inversamente las capacidades de habilidades socioemocionales. Estos estudios demuestran una relación directa y altamente significativa entre autorregulación y las diferentes concepciones y enfoques de la convivencia escolar. Los que abordan la relación de la empatía con factores asociados a la convivencia escolar, presentan una correlación negativa débil, con coeficiente de Spearman -0.069 en Flores-Quipe (2023), donde incluso se menciona la falta de relación directa. Además, las similitudes entre los estudios del arte y el presente, radican en el ámbito de aplicación: en entornos escolares, con estudiantes de secundaria y edades entre los 11 y 14 años, en su mayoría de países latinoamericanos. Resulta importante pues la confirmación de estos trabajos previos, aun cuando por ciertas limitaciones, (principalmente el tiempo de la investigación, la diferencia entre los docentes aplicadores del programa y algunas omisiones en el diseño metodológico) en este estudio no fue posible obtener resultados estadísticamente comprobables, puede servir de plataforma para estudios longitudinales y de corte cualitativo que puedan desarrollarse próximamente en México, donde aún existe poca evidencia investigativa al respecto.

Con la intención de robustecer la plataforma de futuras investigaciones, será oportuno optimizar el método de emparejamiento de grupos, incrementar los momentos de medición, extender la longitud del estudio e incorporar instrumentos para medir la percepción de la convivencia escolar, tanto de docentes como alumnos. Además, futuros estudios podrían considerar las cinco competencias socioemocionales propuestas por la SEP (2017), con unidades de muestreo más amplias, considerando contextos educativos de zona o regionales e incluso incorporar otros ámbitos de influencia de la convivencia (familiar, laboral, social, etc.).

CONCLUSIONES

En conclusión, las distintas valoraciones de niveles de desarrollo de las competencias socioemocionales y definiciones del grado de convivencia escolar, en base a los reportes conductuales inapropiados registrados por la deficiencia de autorregulación y empatía en los estudiantes, permitieron determinar la influencia del programa “Tutoría y Educación Socioemocional” en los grupos experimentales. Los hallazgos sugieren que el desarrollo de autorregulación y empatía influye en la convivencia escolar, pues la implementación actividades del programa incrementó los niveles de autorregulación en los estudiantes de primer grado y disminuyó parcialmente la incidencia de reacciones conductuales inapropiadas; lo cual se confirma a través de la correlación monótona negativa y estadísticamente significativa entre autorregulación y los reportes conductuales totales. Aun cuando no fue posible confirmar estadísticamente la influencia, mejora y correlación de la empatía con la convivencia, este estudio toca fibras que no han sido consideradas en el tratamiento institucional de problemáticas educativas, las cuales están incidiendo categóricamente en la gestión escolar y de los aprendizajes. Por tal motivo se aspira para que sirva de plataforma referencial y metodológica que estimule el impulso de estudios longitudinales, mixtos, ajustados instrumentalmente, con poblaciones y unidades de muestreo más representativas, con alcances explicativos y en contextos amplios.

Conflicto de intereses: El autor declara no incurrir en ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alda, J. (2021). *Una mirada a la salud mental de los adolescentes: Claves para comprenderlos y acompañarlos*. Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7455_d_Mirada-SaludMental-Adolescentes.pdf
- Andino, R. A. (2019). Habitación de la Violencia Escolar: Caso de una Escuela de Educación General Básica. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(2), 150-163. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/343>
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. https://books.google.com.pe/books?id=bp18DwAAQ-BAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. <https://dmc2vm44yioo9.cloudfront.net/8fc31fed-4e7b-4771-af95-bd2dd9b21f4e.pdf>
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de Secundaria*, 28(6), 10-15. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2018/11/Educaci%C3%B3n-emocional-para-el-desarrollo-integral-en-secundaria.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis. https://www.academia.edu/68154863/Inteligencia_emocional_en_educaci%C3%B3n
- Bui, H. T. T., Jolliffe, D., Hoang, P. A., y Nguyen, H. T. T. (2021). Cognitive and Affective Empathy and Its Relationship to Proactive and Reactive Aggression in Vietnamese Adolescents. *European Journal of Contemporary Education*, 10(3), 583-594. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1323961>

- Caqueo, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., y Irrarázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203-222. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Carbono-Daconte, J., y Sarabia-Palacio, M. (2023). *Gestión de competencias emocionales: la autorregulación como oportunidad para mejorar el aprendizaje de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad* [Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio CUC. <https://hdl.handle.net/11323/10747>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (MEJOREDUC, 2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala. Informe ejecutivo*. <https://sibi.upn.mx/bib/209108>
- Constantinos, M., y Ioanna, V. (2019). Relational Aggressors' Coping: The Moderating Role of Empathy. *Revista de violencia escolar*, 18(4), 536-549. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1597728>
- Davis, M. H. (1996). *A social psychological approach*. Westview Press. <https://www.deempathischeorganisatie.nl/wp-content/uploads/2020/02/Boek-van-Mark-Davis-over-empathie-uit-2018.pdf>
- Dirección de Evaluación Educativa (DEE). (2020) *Informe de resultados. Evaluación de Habilidades Socioemocionales en el Ámbito Individual* (IHSAI). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/repositorio-habilidades/>
- Dueñas, M. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un reto para la orientación educativa*. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384/335>
- Estévez, E., y Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 97-104. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>
- Fernández, M. S., y Robles, R. S. (2023). *Habilidades socioemocionales y su relación con la violencia escolar en la IE N°88188-Huataullo, Conchucos 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Santa]. Repositorio ALICIA. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSR_fd70d33fe5123dbcddc507dbb4cbada6/Details
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, M., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. <https://repositorio.uam.es/entities/publication/cef98e5e-cd64-4eb0-93e6-5ee84ea774e1>
- Flores, G. S., y Romero, D. A. (2023). *Empatía y agresividad en estudiantes de 4° y 5° de secundaria en instituciones educativas públicas de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/123976>
- Flores, C. S., y Paitan, L. P. (2023). *Regulación emocional y convivencia escolar en los estudiantes del primer año de secundaria de una institución educativa privada de Chincha Alta, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Autónoma de Ica. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/20.500.14441/2467>
- Flores, L. H. (2023). *Habilidades socioemocionales y relaciones interpersonales en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 0767 Buenos Aires, San Martín-2023* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/119762>
- Flores-Quispe, S. (2023). *Clima escolar y empatía en educandos del VI Ciclo de la institución educativa, Camaná, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/108229>

- Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 1-17. <https://storage.imrpress.com/journal/BP/22/3/pii/20142203551/pdf/ca09ee18238b315c0ee10fbf41205dc7.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós. <https://drive.google.com/file/d/0BwHUWWvEDeYdNFR6ZIVBek1xQm8/edit?resourcekey=0-utlIQBz4T75ewFXy7IPYVw>
- Guillén, E. (2018) Educación socioemocional y empatía. *Didac*, 72, 64-69. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/9.pdf>
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Kolmogorov, A. N. (1933). Sulla determinazione empirica di una legge di distribuzione. *Giornale dell'Istituto Italiano degli Attuari*, 4, 83-91. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2363175>
- Llerena, L. G. (2021). *Exposición a la violencia y empatía en adolescentes del distrito de Comas, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/73436>
- Lorente, S. (2014). Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes [Doctoral dissertation, Universitat de València]. <http://hdl.handle.net/10550/36209>
- Luna-Bernal, A. y De Gante-Casas, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de educación y desarrollo*, 40, 27-37. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_DeGante.pdf
- Martínez, E. L. (2022). Empatía y acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao, 2022 [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106308>
- Mateo-Berganza D., M. C., Rucci, G., Amaral, N., Arias O., E., Becerra, L., Bustelo, M., Cabrol, M., Castro, J., Caycedo, J., Duryea, Z., Groot, B., Heredero, E., Hincapié, D., Magendzo, A., Navarro, J. C., Novella, R., Rieble, Aubourg, S., Rubio-Codina, M., Scartascini, C. y Vezza, E. (2019). *El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>
- Mendoza, N. (2020). Conducta prosocial y regulación emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/6858>
- Miranda, M. H. y Daturi D. E. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena*, 112, 51-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8689189.pdf>
- Montesdeoca-Moncayo, J. M., y Farfán-Casanova, O. (2023). Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial. *Revista Científica MQRInvestigar*, 7(3), 3609-3634. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.3609-3634>
- Muñoz Z. y Chaves C. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, (16), 123-146. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/467/787>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. D. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud. http://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/201241812465364.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2019). *Acoso y violencia escolar*. <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- Orjuela, F., Roza, F. y Valencia, M. (2010). *La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de la Institución Educativa Distrital Las Violetas*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana] <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.410>

- Quimis, J., Tzengusha, E., y Alvarez, A. (2025). Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias socio-emocionales en el contexto escolar de la Educación Básica. *Sinergia Académica*, 8(2), 162-179. <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/525>
- Quinde, M. y Vilca, C. (2023). *Violencia escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas del Cercado de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/131138>
- Redondo, C., Melo-Romero, E. y Muñoz, C. (2024). Programa de intervención para la estimulación de competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1053>
- Rojo, M. (2021). *Relación entre inteligencia emocional, resiliencia y estrategias para el manejo de los conflictos en un instituto de enseñanza secundaria. Proyecto de investigación* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio DIGITUM. <http://hdl.handle.net/10201/113086>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
- Shapiro, S., y Wilk, M. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591–611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Smirnov, N. (1948). Table for estimating the goodness of fit of empirical distributions. *The Annals of Mathematical Statistics*, 19(2), 279–281. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730256>
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72–101. <https://doi.org/10.2307/1412159>
- Zambrano, M. (2022). *Conducta agresiva y autorregulación emocional en estudiantes del nivel inicial de una institución educativa fiscal de El Carmen, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106584>