



**Somos calidad,
somos USC**

**LA MORAL EN EL AULA:
EMPATÍA, AUTORREGULACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN
EDUCACIÓN MEDIA**

Autores:

**Jessica Liceth Montaña Valencia
Yulena Estefanny Tuiran Davila**

Requisito para optar el título de Magister en Educación

Director

PhD Leydy Lorena Cruz Hoyos

**Facultad de Educación
Maestría en Educación
Universidad Santiago de Cali
Santiago de Cali - Colombia
2026**

Artículo para obtener el título de Magister en Educación
“LA MORAL EN EL AULA”
EMPATÍA, AUTORREGULACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN
EDUCACIÓN MEDIA

“MORALITY IN THE CLASSROOM” EMPATHY, SELF-REGULATION AND
CONFLICT RESOLUTION IN SECONDARY EDUCATION

Jessica Liceth Montaña Valencia
jessica.montano03@usc.edu.co
<https://orcid.org/0009-0007-8668-9177>

Yulena Estefanny Tuiran Davila
yulena.tuiran00@usc.edu.co
<https://orcid.org/0009-0006-5795-4237>

Resumen

La convivencia escolar es un tema cada vez más relevante en las instituciones educativas, principalmente en la educación media, donde los estudiantes atraviesan cambios personales, emocionales y sociales que influyen en la forma en que se relacionan con los demás. En este contexto, habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos adquieren un papel importante en la vida cotidiana del aula.

El propósito de este estudio es describir cómo se manifiestan estas competencias socioemocionales en estudiantes de grados décimo y once de una institución educativa de la ciudad de Cali; la investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo con apoyo de herramientas cuantitativas para organizar la información.

Para ello se aplicó un cuestionario semiestructurado a 125 estudiantes, el cual incluyó preguntas cerradas y abiertas relacionadas con empatía, manejo de emociones y resolución de conflictos. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes manifiesta disposición para comprender a sus compañeros, controlar sus reacciones ante situaciones de enojo y recurrir al diálogo como estrategia para resolver desacuerdos. Estos hallazgos permiten reconocer la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales como parte de los procesos de convivencia y formación en el aula.

Palabras claves

Empatía; autorregulación emocional; resolución de conflictos; convivencia escolar.

Abstract

School coexistence has become an increasingly important issue in educational institutions, especially in secondary education, where students experience personal, emotional, and social changes that influence how they relate to others. In this context, skills such as empathy, emotional self-regulation, and conflict resolution play an important role in everyday classroom life.

The purpose of this study is to describe how these socio-emotional competencies appear in students from tenth and eleventh grade in an educational institution in the city of Cali. The research follows an interpretative approach with the support of quantitative tools to organize the information.

A semi-structured questionnaire was applied to 125 students, including closed and open questions related to empathy, emotional management, and conflict resolution. The results show that most students are willing to understand their classmates, control their reactions in situations of anger, and use dialogue as a strategy to solve disagreements. These findings highlight the importance of strengthening socio-emotional skills as part of school coexistence and classroom learning processes.

Keywords

Empathy; emotional self-regulation; conflict resolution; school coexistence.

Introducción

La educación media constituye una etapa clave en la formación ética y social de los estudiantes, en la que se consolidan procesos de identidad, autonomía y construcción de criterios morales. En este nivel, el aula funciona como un espacio de aprendizaje académico y como un escenario en el que emergen de manera constante situaciones relacionadas con la convivencia, la toma de decisiones, el manejo de emociones y la

relación con la autoridad. En este contexto, la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos adquieren un papel central en la experiencia escolar.

A nivel internacional, la convivencia escolar continúa siendo un desafío relevante. De acuerdo con el informe PISA 2018, cerca del 23 % de los estudiantes reporta haber sido víctima de situaciones de acoso al menos algunas veces al mes (OECD, 2019), lo que evidencia que los conflictos interpersonales forman parte de la dinámica cotidiana de los sistemas educativos y afectan directamente el clima escolar. En América Latina y particularmente en Colombia, estas problemáticas también se manifiestan de manera recurrente. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) señala que situaciones como agresiones verbales, conflictos entre pares y dificultades en la regulación emocional son frecuentes en las instituciones educativas, lo que ha impulsado el desarrollo de políticas orientadas al fortalecimiento de la convivencia y la formación socioemocional.

En el contexto regional, investigaciones en instituciones del Valle del Cauca evidencian que muchos conflictos escolares están asociados a dificultades para gestionar emociones, comprender la perspectiva del otro y resolver desacuerdos mediante el diálogo, pues estas situaciones impactan el clima escolar y ponen en evidencia la necesidad de fortalecer competencias socioemocionales en el aula.

Desde el campo de la educación socioemocional, diversos estudios han demostrado que habilidades como la empatía y la autorregulación contribuyen a mejorar la convivencia y el comportamiento estudiantil (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004). No obstante, el análisis de estas competencias no puede limitarse a una perspectiva instrumental centrada en su funcionalidad, sino que requiere una comprensión más profunda de su relación con el razonamiento moral y las dinámicas de reconocimiento en el contexto escolar. En este sentido, autores como Habermas (1996) y Honneth (1995) permiten comprender que la convivencia escolar implica regulación de comportamientos así como procesos de diálogo, legitimidad y reconocimiento del otro.

A pesar de estos avances teóricos y normativos, persiste una brecha entre los lineamientos educativos y las prácticas cotidianas en el aula; en muchos contextos escolares, los conflictos continúan abordándose desde enfoques centrados en la sanción, sin un análisis suficiente de los procesos de razonamiento moral implicados en

las situaciones de convivencia. Asimismo, aunque existe un amplio desarrollo conceptual sobre competencias socioemocionales, son limitados los estudios que analizan cómo estas se manifiestan en la experiencia concreta de los estudiantes y cómo se articulan con la construcción del juicio moral en contextos escolares específicos.

En este sentido, se identifica un vacío de conocimiento relacionado con la comprensión integrada de la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos desde una perspectiva filosófico-social, que permita analizar su presencia y su relación con categorías como justicia, reconocimiento, diálogo y autoridad en la vida cotidiana del aula.

A partir de esta problemática, el presente estudio se desarrolla en una institución educativa de la ciudad de Cali, donde se han identificado desde la observación de los docentes situaciones recurrentes de conflicto entre estudiantes, dificultades en la gestión emocional y tensiones en torno al cumplimiento de normas. Estas dinámicas reflejan la necesidad de comprender cómo los estudiantes interpretan y afrontan los dilemas que emergen en la convivencia escolar.

En consecuencia, el propósito de esta investigación es describir e interpretar cómo se manifiestan las competencias socioemocionales y el razonamiento moral en estudiantes de educación media, en relación con la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos, desde una perspectiva filosófico-social. Este estudio aporta una comprensión situada del fenómeno, al analizar las experiencias y percepciones de los estudiantes en su contexto escolar, contribuyendo así al fortalecimiento de la reflexión pedagógica sobre la convivencia.

A partir de lo anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiestan la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media frente a dilemas morales asociados a la convivencia escolar?

Marco teórico

Relaciones entre la empatía, la autorregulación, la resolución de conflictos y el razonamiento moral en el contexto escolar

Las competencias socioemocionales permiten comprender cómo los estudiantes interpretan sus emociones, regulan su comportamiento y construyen relaciones dentro del contexto escolar. Desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional, se entienden como un conjunto de habilidades que orientan la toma de decisiones, la interacción con otros y la manera en que se afrontan situaciones de la vida cotidiana (CASEL, 2020). En esta misma línea, Bisquerra (2009) plantea que estas competencias integran procesos como la conciencia emocional, la regulación, la autonomía y las habilidades sociales, lo que evidencia su carácter formativo dentro del ámbito educativo.

El desarrollo de estas competencias se relaciona con la experiencia social de los estudiantes. Saarni (1999) señala que la competencia emocional se construye a partir de la capacidad de comprender las propias emociones y las de los demás, así como de expresar respuestas acordes con el contexto. De manera complementaria, la OECD (2021) entiende las habilidades socioemocionales como patrones de pensamiento, emoción y comportamiento que inciden en la cooperación, la responsabilidad y el manejo de situaciones sociales. Estas aproximaciones permiten ubicar las competencias socioemocionales como un eje que atraviesa la convivencia escolar y las dinámicas relacionales en el aula.

Dentro de este campo, la empatía ocupa un lugar central. Hoffman (2000) la define como una respuesta emocional que surge al percibir el estado de otra persona, lo que posibilita experimentar sentimientos acordes con su situación. Davis (1994), por su parte, propone comprenderla como un fenómeno que articula componentes cognitivos y afectivos, en la medida en que implica tanto la adopción de la perspectiva del otro como la respuesta emocional frente a su experiencia. Desde el enfoque de la inteligencia emocional, Goleman (1995) destaca que la empatía permite reconocer señales emocionales en los demás y ajustar el comportamiento en función de ellas. Estas perspectivas coinciden en que la empatía influye en la forma en que los estudiantes interpretan las situaciones de convivencia y responden frente a los otros.

La empatía también puede comprenderse desde una dimensión social más amplia. Honneth (1995) plantea que las relaciones humanas se configuran a partir del reconocimiento mutuo, entendido como la validación del otro como sujeto digno de respeto. Desde esta mirada, la capacidad de comprender la experiencia ajena adquiere

un sentido que trasciende lo emocional, ya que se vincula con la construcción de relaciones basadas en la consideración y el reconocimiento dentro del entorno escolar.

Sin embargo, la comprensión del otro no determina por sí misma la forma en que los estudiantes actúan frente a situaciones de conflicto. La autorregulación emocional interviene en este proceso al orientar la manera en que se gestionan las emociones y se modulan las respuestas. Gross (1998) explica que la regulación emocional se refiere a los procesos mediante los cuales las personas influyen en las emociones que experimentan, en el momento en que surgen y en la forma en que las expresan. Desde la teoría social cognitiva, Bandura (1991) plantea que los individuos desarrollan mecanismos de autoobservación y control que les permiten ajustar su comportamiento de acuerdo con normas y expectativas sociales.

En esta misma línea, Gross y Thompson (2007) describen distintas estrategias de regulación emocional, entre ellas la reinterpretación de las situaciones, el control de impulsos y la modificación de la expresión emocional. Estas estrategias permiten comprender que la autorregulación no se limita a contener reacciones, sino que implica procesos de elaboración que influyen en la manera en que los estudiantes enfrentan situaciones de tensión en el aula. Goleman (1995) añade que la regulación de los impulsos favorece respuestas más reflexivas, lo que resulta relevante en contextos donde los conflictos forman parte de la interacción cotidiana.

El conflicto constituye una dimensión inherente a la convivencia escolar. Deutsch (1973) plantea que su impacto depende de la forma en que se gestiona, ya que puede derivar en procesos destructivos o en oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, Johnson y Johnson (1995) señalan que la resolución de conflictos implica reconocer las diferencias, escuchar las perspectivas de los otros y construir acuerdos mediante el diálogo. Lederach (2003) complementa esta idea al proponer que los conflictos pueden transformarse cuando se generan espacios de comunicación que permiten comprender las distintas posiciones involucradas.

La resolución de conflictos también puede analizarse desde una perspectiva comunicativa. Habermas (1996) plantea que los desacuerdos pueden abordarse mediante procesos de diálogo orientados al entendimiento, en los cuales los participantes tienen la posibilidad de exponer sus argumentos y construir acuerdos. En

el contexto escolar, esta perspectiva permite entender que la convivencia se configura en la interacción, en la manera en que los estudiantes interpretan las normas y en la posibilidad de participar en la construcción de soluciones frente a los conflictos.

Estas dinámicas se relacionan con el razonamiento moral, entendido como el proceso mediante el cual las personas interpretan situaciones sociales y toman decisiones frente a dilemas que involucran valores y normas. Kohlberg (1981) explica que este razonamiento se desarrolla progresivamente, pasando de formas centradas en la obediencia a la autoridad hacia comprensiones más complejas de la justicia. Gilligan (1982) introduce una mirada complementaria al señalar que las decisiones morales también se construyen a partir del cuidado y la responsabilidad hacia los otros.

Rest (1986) plantea que el comportamiento moral se configura a partir de varios procesos, entre ellos la sensibilidad moral, el juicio y la motivación para actuar de acuerdo con determinados valores. Esta perspectiva permite comprender que las emociones y las relaciones influyen en la manera en que los estudiantes interpretan las situaciones de convivencia. En este sentido, la empatía y la autorregulación se vinculan con el razonamiento moral, ya que inciden en la forma en que los individuos evalúan las acciones y responden frente a los conflictos.

Así pues, estas aproximaciones permiten comprender la convivencia escolar como un proceso en el que intervienen múltiples dimensiones interrelacionadas. La empatía orienta la comprensión del otro, la autorregulación influye en la gestión de las emociones, la resolución de conflictos estructura las formas de interacción y el razonamiento moral da sentido a las decisiones que se toman en el aula. Estas categorías se articulan en la experiencia cotidiana de los estudiantes, configurando la manera en que interpretan las situaciones, responden frente a ellas y construyen sus relaciones dentro del entorno educativo.

Metodología

El presente estudio se desarrolla como una investigación cualitativa de alcance descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal, que incorpora análisis cuantitativo de tipo descriptivo como apoyo para la organización de la información. Este enfoque permite comprender cómo los estudiantes interpretan y experimentan

situaciones relacionadas con la convivencia escolar, en particular aquellas vinculadas con la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos, sin establecer relaciones de causalidad entre variables.

El carácter no experimental se justifica en la observación del fenómeno en su contexto natural, sin intervención ni manipulación de las condiciones en las que ocurre. Por su parte, el corte transversal responde a la recolección de la información en un único momento, lo que permite describir la situación de los estudiantes dentro del contexto escolar específico en el que se desarrolla el estudio. En coherencia con ello, el alcance descriptivo orienta la investigación hacia la caracterización de las formas en que se manifiestan las competencias socioemocionales y el razonamiento moral en el aula.

Población y muestra

La población está conformada por 340 estudiantes de educación media, pertenecientes a los grados décimo y once de una institución educativa de la ciudad de Cali. Los participantes se encuentran en un rango de edad aproximado entre los 14 y 18 años, etapa en la que se consolidan procesos relacionados con la construcción de la identidad, la regulación emocional y la interacción social.

Para la selección de la muestra se empleó un muestreo probabilístico estratificado por grado escolar, considerando como estratos los niveles décimo y once. A partir de la población total, se estimó el tamaño muestral con un nivel de confianza del 95 %, lo que permitió definir una muestra de 125 estudiantes.

No obstante, aunque la estimación del tamaño de la muestra se realizó con base en criterios estadísticos, la selección final de los participantes también estuvo condicionada por la disponibilidad institucional para la aplicación del instrumento en los grupos autorizados. En este sentido, el acceso a los estudiantes dependió de la coordinación con la institución educativa, la cual facilitó la aplicación en determinados cursos de los grados décimo y once.

Dentro de cada estrato, los estudiantes fueron seleccionados mediante un procedimiento aleatorio simple a partir de los listados disponibles, lo que permitió mantener el criterio probabilístico del muestreo dentro de las condiciones reales del contexto escolar. La muestra final quedó conformada por 80 estudiantes de grado décimo

y 45 de grado once, lo que corresponde aproximadamente al 64 % y 36 % respectivamente.

Técnica e instrumento de recolección de la información

La técnica utilizada fue la encuesta, aplicada mediante un cuestionario semiestructurado orientado a recoger información sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con la convivencia escolar.

El instrumento fue diseñado a partir de las categorías teóricas del estudio: empatía, autorregulación emocional y resolución de conflictos. Está compuesto por 15 preguntas organizadas en tres bloques, cada uno correspondiente a una de las dimensiones analizadas. En cada bloque se incluyen preguntas cerradas con escala tipo Likert, orientadas a identificar tendencias generales, así como preguntas abiertas que permiten profundizar en las experiencias, interpretaciones y formas de actuación de los estudiantes frente a situaciones de convivencia en el aula.

Tabla 1. Operacionalización de las variables del cuestionario sobre empatía, autorregulación emocional y resolución de conflictos en estudiantes de educación media

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem del cuestionario	Tipo de pregunta
Empatía entre pares	Comprensión emocional	Capacidad de reconocer las emociones de otros estudiantes	3. Cuando un compañero tiene un problema, trato de comprender cómo se siente.	Escala Likert
Empatía entre pares	Escucha activa	Disposición a escuchar el punto de vista de otros en situaciones de desacuerdo	4. En situaciones de desacuerdo o conflicto entre compañeros, escucho el punto de	Escala Likert

			vista del otro antes de responder.	
Empatía entre pares	Inclusión social	Actitud de apoyo hacia compañeros que experimentan exclusión o trato injusto	5. Cuando noto que un compañero está siendo excluido o tratado injustamente, intento apoyarlo o incluirlo.	Escala Likert
Empatía entre pares	Experiencia empática	Manifestación de comportamientos empáticos en situaciones escolares	6. Describe una situación en el colegio en la que hayas intentado comprender cómo se sentía un compañero.	Abierta
Empatía entre pares	Reflexión moral	Comprensión del significado de ponerse en el lugar del otro en situaciones de conflicto	7. Cuando ocurre un conflicto entre estudiantes, ¿qué significa para ti “ponerte en el lugar del otro”?	Abierta
Autorregulación emocional	Control emocional	Capacidad de controlar reacciones emocionales frente al enojo	8. Cuando me enojo en el colegio, intento controlar mis reacciones antes de actuar o hablar.	Escala Likert

Autorregulación emocional	Manejo de críticas	Capacidad de mantener la calma frente a llamados de atención	9. Cuando recibo un llamado de atención de un docente o un compañero, trato de mantener la calma.	Escala Likert
Autorregulación emocional	Reflexión antes de actuar	Capacidad de pensar antes de responder en discusiones	10. Cuando se presenta una discusión en el aula, intento pensar antes de responder.	Escala Likert
Autorregulación emocional	Experiencia de autocontrol	Situaciones en las que el estudiante controla sus emociones	11. Describe una situación en el colegio en la que hayas tenido que controlar tus emociones para evitar un conflicto mayor.	Abierta
Autorregulación emocional	Estrategias emocionales	Formas personales de gestionar emociones negativas	12. ¿Qué haces normalmente para tranquilizarte cuando estás molesto o frustrado en el colegio?	Abierta
Resolución de conflictos	Disposición al diálogo	Preferencia por el diálogo como medio de resolución de conflictos	13. Cuando tengo un problema con un compañero, prefiero dialogar para buscar una solución.	Escala Likert

Resolución de conflictos	Cultura de diálogo	Percepción sobre la posibilidad de resolver conflictos mediante diálogo en el aula	14. En el aula es posible resolver los conflictos entre estudiantes mediante el diálogo.	Escala Likert
Resolución de conflictos	Toma de decisiones justa	Importancia de escuchar a todas las partes en un conflicto	15. Cuando ocurre un conflicto en el grupo, considero importante escuchar a todas las personas involucradas antes de tomar decisiones.	Escala Likert
Resolución de conflictos	Experiencia de mediación	Situaciones reales de resolución dialogada de conflictos	16. Describe una situación en el colegio donde un conflicto entre estudiantes se haya resuelto mediante el diálogo.	Abierta
Resolución de conflictos	Propuestas de mejora	Percepción de los estudiantes sobre estrategias para mejorar la resolución de conflictos	17. Desde tu experiencia, ¿qué se podría mejorar en el colegio para resolver mejor los conflictos entre estudiantes?	Abierta

Nota: elaboración propia

Con el propósito de verificar la claridad y comprensión del cuestionario, se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes de características similares a la población objeto de estudio. Este proceso permitió identificar dificultades en la redacción de algunos ítems, así como ajustar la formulación de ciertas preguntas para mejorar su comprensión. Los resultados de la prueba fueron positivos en términos de entendimiento general del instrumento, lo que permitió consolidar su versión final.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en un único momento mediante formato digital a través de la plataforma Google Forms, facilitando el acceso de los estudiantes y la organización de la información para su posterior análisis.

Análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló en dos momentos complementarios. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas obtenidas en las preguntas cerradas, mediante el uso de frecuencias y porcentajes. Este procedimiento permitió identificar tendencias en las dimensiones de empatía, autorregulación emocional y resolución de conflictos, así como caracterizar el comportamiento general de los estudiantes participantes.

En segundo lugar, las respuestas a las preguntas abiertas fueron analizadas mediante un proceso de categorización temática. Este proceso implicó una lectura completa de los relatos, la identificación de unidades de significado y la posterior agrupación de estas en categorías emergentes, construidas a partir de patrones recurrentes en las respuestas de los estudiantes.

Posteriormente, se realizó un ejercicio de integración de la información, en el que los resultados cuantitativos fueron contrastados con los hallazgos cualitativos. Este proceso permitió ampliar la comprensión del fenómeno, al relacionar las tendencias generales con las experiencias concretas expresadas por los participantes.

Finalmente, los resultados fueron interpretados a la luz de categorías filosófico-sociales como reconocimiento, justicia, diálogo y autoridad, lo que permitió comprender los dilemas presentes en la convivencia escolar desde una perspectiva más amplia y contextualizada.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo principios éticos orientados al respeto, la confidencialidad y la participación voluntaria de los estudiantes. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y no se solicitaron datos que permitieran la identificación de los participantes.

El consentimiento informado fue presentado al inicio del cuestionario digital, donde se explicó el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación y el manejo confidencial de la información. Solo los estudiantes que aceptaron participar continuaron con el diligenciamiento del instrumento.

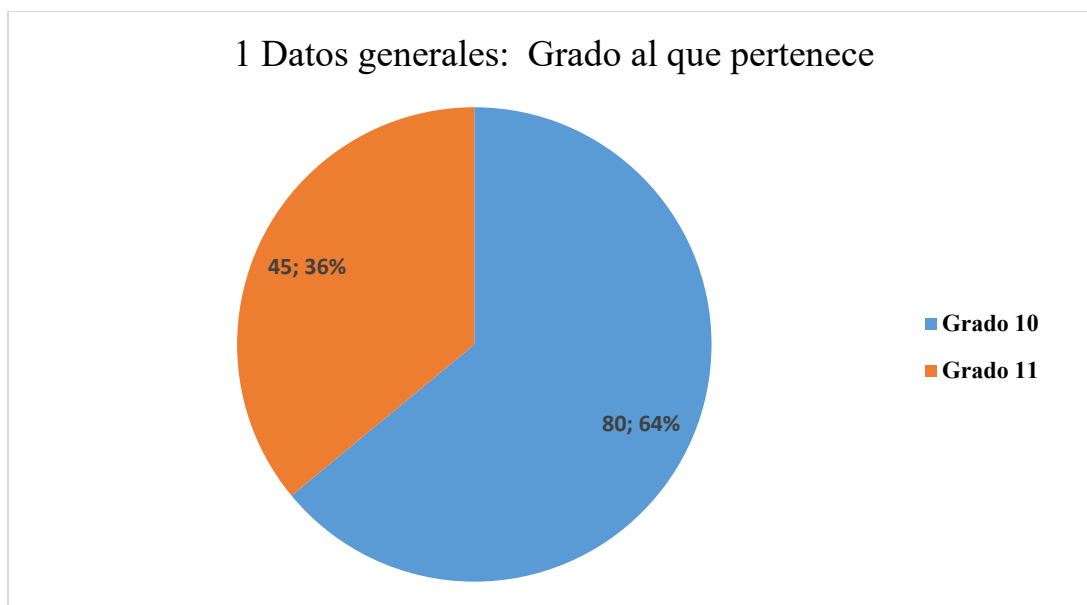
Asimismo, el estudio contó con el aval de la institución educativa, lo que garantizó que el proceso de recolección de información se realizara en el marco de los lineamientos éticos y académicos correspondientes.

Resultados

Caracterización de la población participante

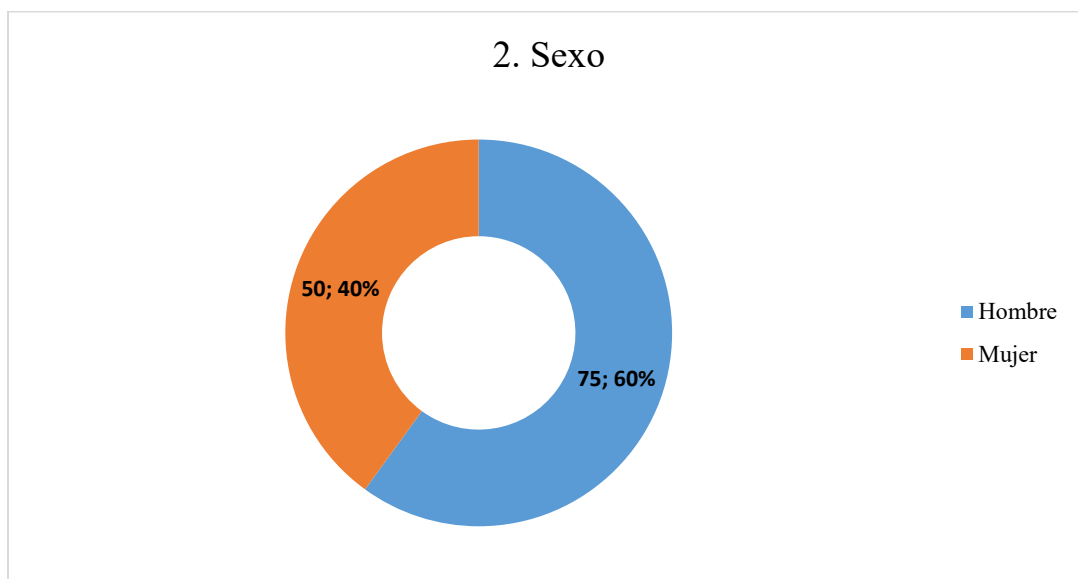
La muestra estuvo conformada por 125 estudiantes de educación media, con mayor representación del grado décimo (64 %) frente a undécimo (36 %), así como una mayor participación de estudiantes hombres (60 %) en comparación con mujeres (40 %). Esta distribución permite situar los resultados en un grupo predominantemente masculino y con mayor presencia de estudiantes en el primer nivel de educación media. (ver figuras 1 y 2)

Figura 1. Distribución de los participantes según grado académico



Nota: elaboración propia

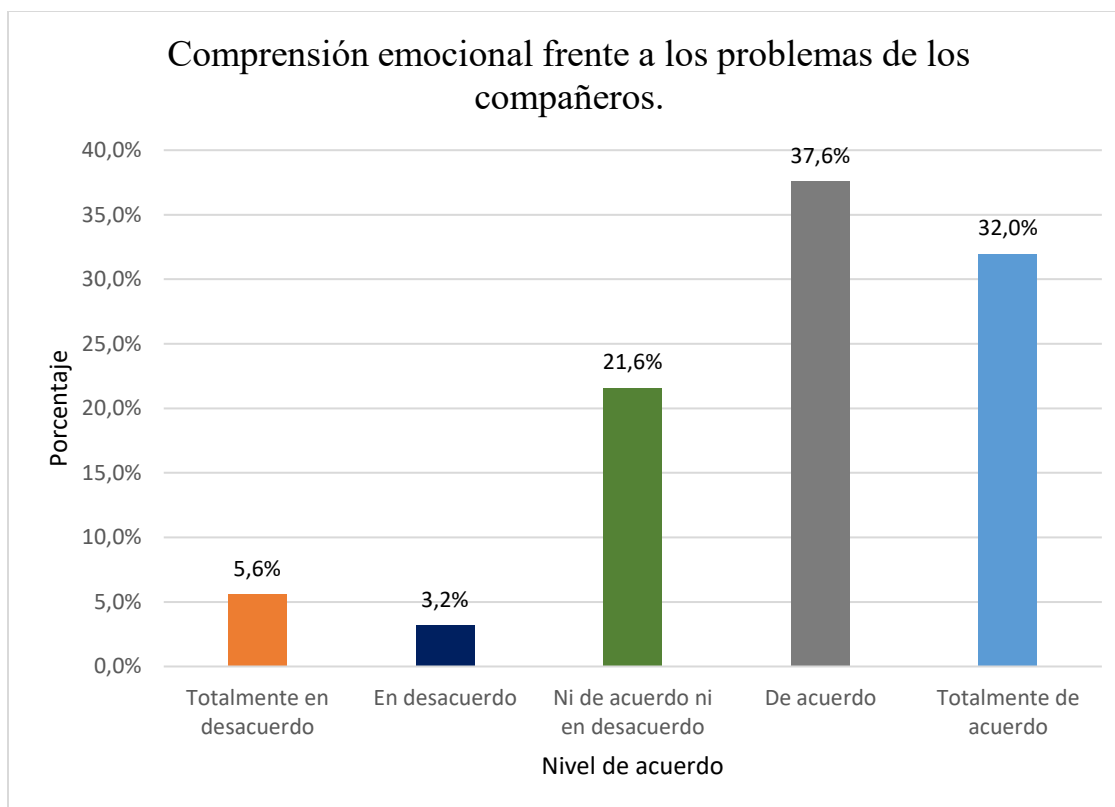
Figura 2. Distribución de los participantes según sexo



Nota: elaboración propia

Resultados sobre empatía entre pares

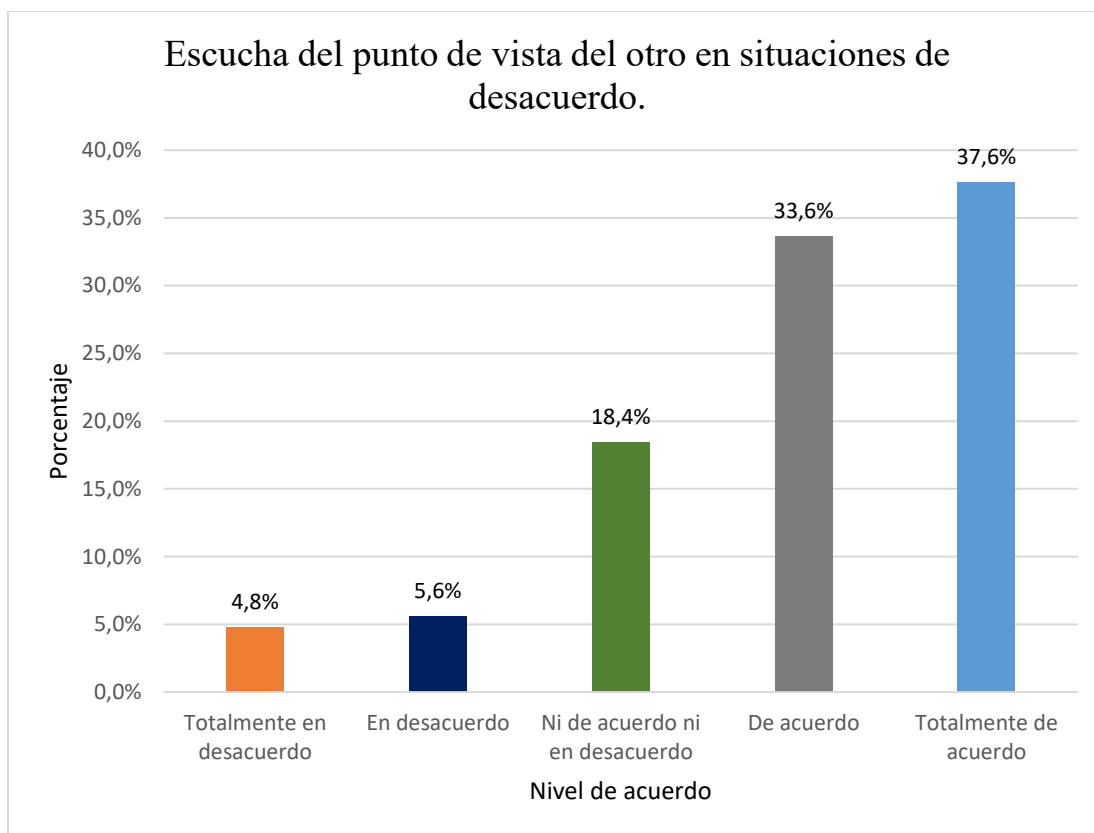
Figura 3. Comprensión emocional frente a los problemas de los compañeros



Nota: elaboración propia

En relación con la comprensión emocional (Figura 3), la mayoría de los estudiantes se ubica en niveles de acuerdo frente a la disposición de comprender cómo se siente un compañero cuando atraviesa una dificultad (69,6 %). Este resultado sugiere que existe una tendencia favorable hacia el reconocimiento de las emociones del otro en el contexto escolar. No obstante, la presencia de respuestas neutrales (21,6 %) indica que esta disposición no se expresa de manera constante en todos los casos, sino que puede depender de la situación o del vínculo con el compañero.

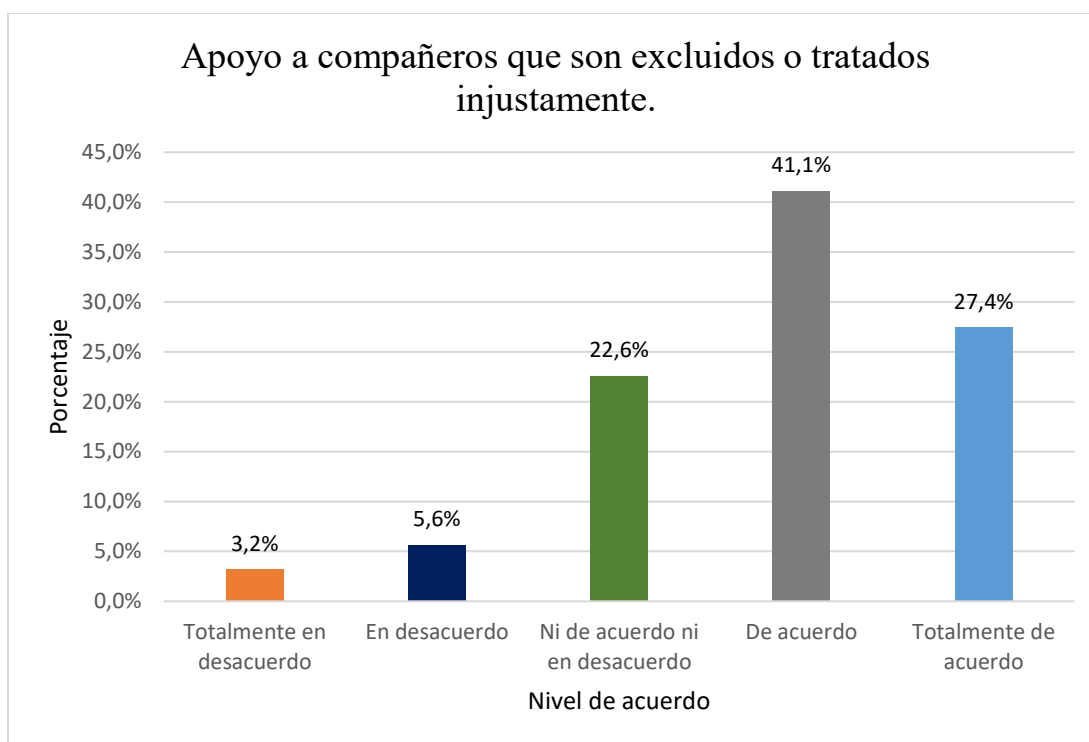
Figura 4. Escucha del punto de vista del otro en situaciones de desacuerdo



Nota: elaboración propia

En cuanto a la escucha del punto de vista del otro en situaciones de desacuerdo (Figura 4), se observa una proporción similar de respuestas positivas (71,2 %), lo que evidencia que los estudiantes reconocen la importancia de considerar otras perspectivas en contextos de conflicto. Sin embargo, la presencia de respuestas neutrales (18,4 %) y negativas (10,4 %) permite inferir que esta práctica no siempre se traduce en acciones concretas, lo que sugiere tensiones entre lo que los estudiantes consideran adecuado y lo que efectivamente realizan en la interacción.

Figura 5. Apoyo a compañeros que son excluidos o tratados injustamente



Nota: elaboración propia

Por su parte, la disposición a apoyar a compañeros en situaciones de exclusión o trato injusto (Figura 5) presenta una tendencia positiva (68,5 %), lo que refleja una valoración de la inclusión dentro del entorno escolar. Aun así, el porcentaje de respuestas neutrales (22,6 %) sugiere que la intervención frente a estas situaciones no es sistemática, lo que podría estar asociado a la incertidumbre sobre el rol que deben asumir los estudiantes o al temor de involucrarse en conflictos ajenos.

Experiencias de comprensión emocional hacia los compañeros

Las respuestas abiertas permiten comprender cómo la empatía se expresa en la experiencia cotidiana de los estudiantes; en general, los relatos muestran que esta se activa principalmente en situaciones de dificultad, lo que sugiere que su manifestación es más reactiva que constante

Tabla 2. Categorías de respuestas de los estudiantes frente a situaciones en las que intentaron comprender cómo se sentía un compañero

Categoría identificada	Descripción	Ejemplos de respuestas de estudiantes
------------------------	-------------	---------------------------------------

Dificultades académicas	Situaciones en las que los estudiantes intentan comprender a compañeros que se sienten mal por calificaciones, pérdida de materias o dificultades escolares.	“Cuando un compañero perdió un examen y había estudiado mucho.” / “Cuando un amigo perdió matemáticas y se sentía frustrado.”
Problemas personales o emocionales	Situaciones relacionadas con tristeza, rupturas amorosas, problemas familiares o estados emocionales difíciles.	“Cuando un amigo estaba llorando por problemas con su novia.” / “Cuando un compañero tenía problemas familiares y traté de escucharlo.”
Situaciones de exclusión social	Experiencias en las que un estudiante es aislado o rechazado por el grupo y otros compañeros intentan incluirlo.	“Cuando un compañero se sentía excluido y lo apoyé.” / “Había un chico nuevo que siempre estaba solo y lo invitamos a nuestro grupo.”
Bullying o burlas	Situaciones de burla, humillación o agresión entre compañeros en las que algunos estudiantes intentan intervenir o brindar apoyo.	“Cuando estaban molestando a un compañero.” / “Cuando llamaron gorda a una compañera constantemente.”
Apoyo emocional directo	Casos en los que los estudiantes escuchan, acompañan o consuelan a compañeros que están tristes o llorando.	“Cuando un compañero estaba llorando y lo escuché.” / “Cuando una compañera llegó llorando al colegio y la apoyé.”

Nota: elaboración propia

Las situaciones más frecuentes se relacionan con dificultades académicas y problemas personales o emocionales. En estos contextos, los estudiantes mencionan acciones como escuchar, acompañar o brindar apoyo, lo que evidencia una disposición

a responder ante el malestar evidente del otro. Sin embargo, este tipo de respuestas no aparece con la misma claridad en interacciones cotidianas, lo que indica que la empatía no se encuentra plenamente integrada en la dinámica relacional del aula.

También se identifican situaciones de exclusión social y episodios de burla, donde algunos estudiantes intervienen para incluir o defender a sus compañeros. Aunque estas acciones reflejan reconocimiento del otro, su aparición depende de condiciones específicas, como la cercanía con la persona afectada o la intensidad de la situación.

En menor medida, se observan respuestas relacionadas con la mediación en conflictos, lo que muestra intentos incipientes de gestionar desacuerdos desde la escucha y la comprensión. No obstante, estas prácticas no son generalizadas, lo que evidencia límites en la consolidación de la empatía como competencia social.

Comprensión del significado de “ponerse en el lugar del otro” en situaciones de conflicto

Las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta sobre el significado de “ponerse en el lugar del otro” en situaciones de conflicto permiten identificar diferentes formas de comprender esta idea dentro del contexto escolar.

Tabla 3. Interpretaciones de los estudiantes sobre el significado de “ponerse en el lugar del otro” en situaciones de conflicto

Categoría identificada	Descripción	Ejemplos de respuestas de estudiantes
Comprensión emocional	Los estudiantes entienden que ponerse en el lugar del otro implica comprender cómo se siente la otra persona frente a una situación.	“Intentar entender cómo se siente la otra persona.” / “Pensar cómo me sentiría yo si me pasara eso.”
Reconocimiento del punto de vista del otro	Interpretación basada en analizar la situación desde la	“Ver la situación desde la perspectiva del otro.” /

	perspectiva del otro y comprender sus razones.	“Comprender por qué actuó de esa manera.”
Escucha y análisis del conflicto	Algunos estudiantes asocian la empatía con escuchar a las dos partes antes de emitir un juicio.	“Escuchar las dos versiones para poder entender el problema.” / “Evaluar los puntos de vista antes de responder.”
Empatía como valor moral	Respuestas que relacionan ponerse en el lugar del otro con no juzgar, respetar y comprender a las personas.	“Intentar comprender antes de juzgar.” / “Ser empático con lo que el otro está viviendo.”
Distanciamiento del conflicto	Algunos estudiantes señalan que prefieren no involucrarse en conflictos que no los afectan directamente.	“Si no estoy involucrado no me meto.” / “Cada persona debe resolver sus problemas.”

Nota: elaboración propia

Algunos estudiantes vinculan esta idea con la escucha y el análisis del conflicto, señalando la importancia de considerar ambas versiones antes de reaccionar. Esto sugiere una aproximación a formas de interacción más reflexivas, en las que el juicio se posterga para dar lugar a la comprensión.

También aparecen respuestas que relacionan la empatía con el respeto y la evitación del juicio inmediato. Estos elementos permiten identificar avances en la forma en que los estudiantes interpretan las relaciones con los otros, incorporando criterios que van más allá de la reacción inmediata.

Sin embargo, se mantienen posturas de distanciamiento frente a los conflictos. Algunos estudiantes consideran que no deben involucrarse en situaciones que no los afectan directamente, lo que evidencia una comprensión limitada de la empatía como práctica relacional dentro de la convivencia escolar.

Síntesis de la categoría Empatía entre pares

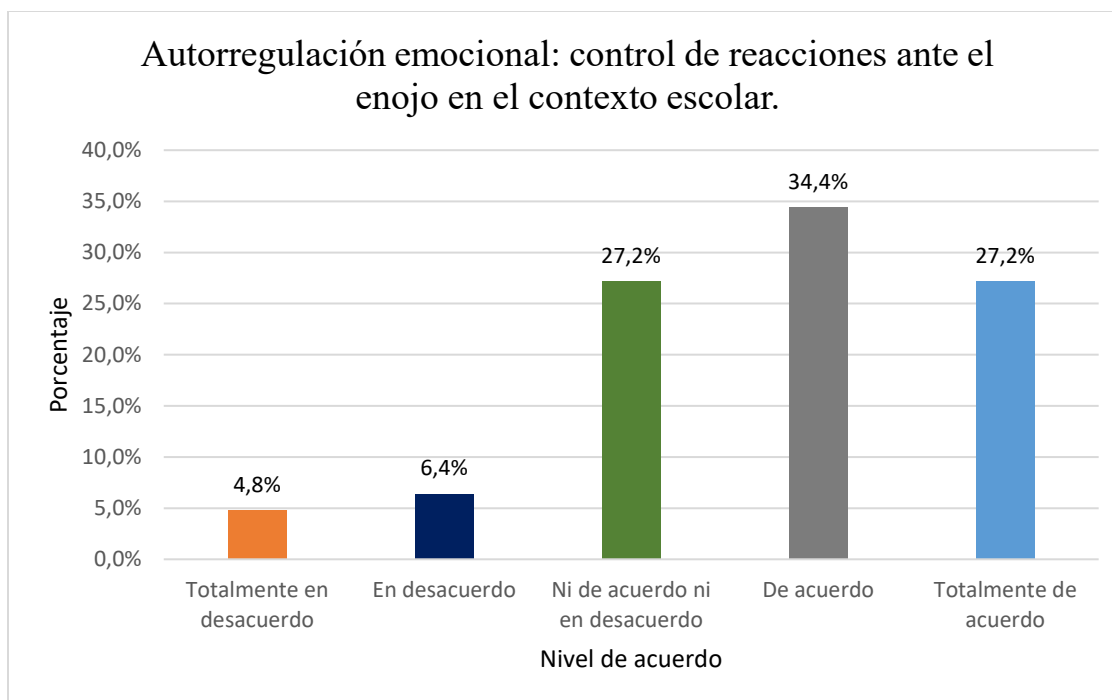
En relación con la variable empatía entre pares, los resultados muestran que la empatía está presente en los estudiantes como una disposición reconocida, pero no como una práctica constante y que se expresa con mayor claridad en situaciones de dificultad emocional, mientras que en escenarios cotidianos su presencia es menos evidente.

Los hallazgos indican que la empatía se manifiesta de manera variable, dependiendo de las circunstancias y de las dinámicas relacionales entre los estudiantes, más que como una competencia plenamente interiorizada, condición que limita su incidencia en la convivencia escolar, en la medida en que su expresión no es sostenida, sino que responde a contextos específicos.

En cuanto al razonamiento moral, se identifican aproximaciones en la forma en que los estudiantes reconocen distintas perspectivas, evitan juicios inmediatos y valoran el respeto hacia el otro. Sin embargo, estos elementos aparecen de manera incipiente y no como estructuras consolidadas, lo que evidencia que su desarrollo aún no alcanza un nivel consistente dentro del contexto escolar.

Resultados relacionados con la autorregulación emocional

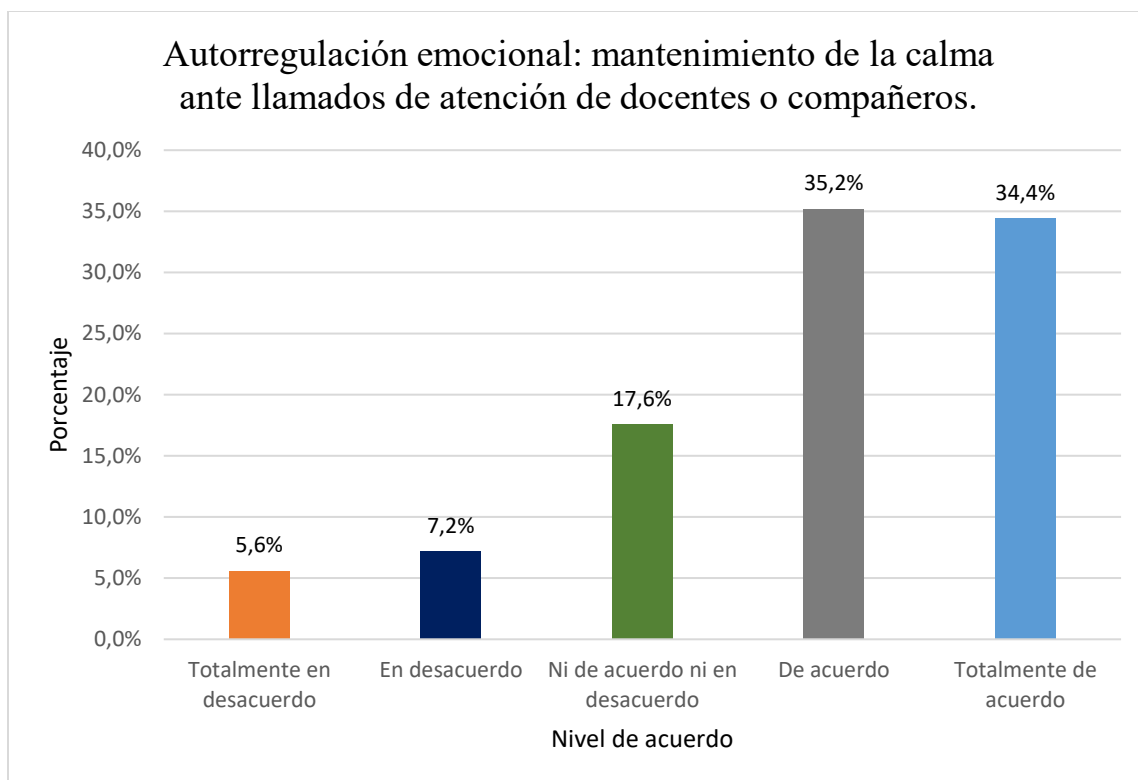
Figura 6. Autorregulación emocional: control de reacciones ante el enojo en el contexto escolar.



Nota: elaboración propia

En relación con el control de las reacciones ante el enojo (Figura 6), los resultados muestran una tendencia moderadamente favorable, con un 61,6 % de respuestas en niveles de acuerdo. Esto indica que una parte importante de los estudiantes reconoce la necesidad de regular sus emociones antes de actuar. Sin embargo, la proporción de respuestas neutrales (27,2 %) sugiere que esta capacidad no se manifiesta de manera consistente, sino que depende de la situación o del nivel de intensidad emocional.

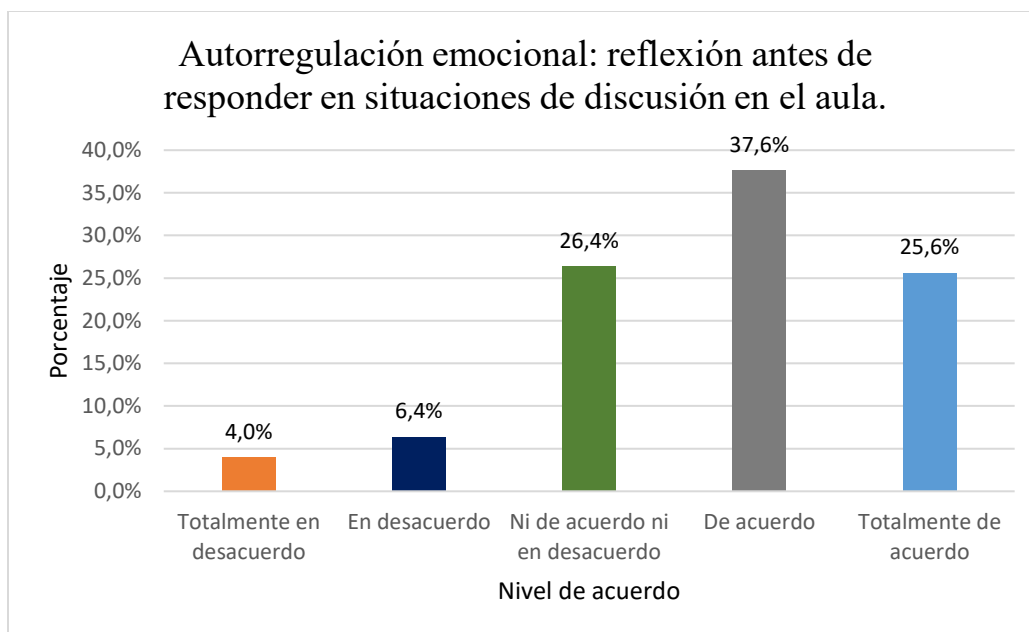
Figura 7. Autorregulación emocional: mantenimiento de la calma ante llamados de atención de docentes o compañeros.



Nota: elaboración propia

En cuanto al mantenimiento de la calma frente a llamados de atención (Figura 7), se observa una tendencia más sólida, con un 69,6 % de respuestas positivas. Este resultado sugiere una mayor disposición a controlar las reacciones en escenarios donde existe una figura de autoridad o una corrección directa. No obstante, la presencia de respuestas neutrales y negativas (30,4 % en conjunto) evidencia que esta regulación no es generalizada, lo que permite inferir que algunos estudiantes experimentan dificultades para gestionar este tipo de situaciones.

Figura 8. Autorregulación emocional: reflexión antes de responder en situaciones de discusión en el aula.



Nota: elaboración propia

Por su parte, la reflexión antes de responder en contextos de discusión (Figura 8) presenta un comportamiento similar, con un 63,2 % de respuestas positivas. Este resultado indica que los estudiantes reconocen la importancia de pensar antes de actuar en escenarios de conflicto. Sin embargo, el porcentaje de respuestas neutrales (26,4 %) refuerza la idea de que esta práctica no se encuentra plenamente interiorizada, sino que se activa de manera variable según las condiciones del momento.

Tabla 4. Situaciones en las que los estudiantes reportan haber controlado sus emociones para evitar conflictos

Categoría de situación	Descripción de la respuesta	Frecuencia de mención
Conflictos con compañeros	Burlas, insultos, discusiones, provocaciones o intentos de confrontación.	Alta recurrencia
Provocaciones o bullying	Molestias constantes, exclusión o situaciones de intimidación.	Alta recurrencia
Situaciones con docentes	Llamados de atención, desacuerdos o percepción de trato injusto.	Recurrencia intermedia

Situaciones académicas	Frustración por bajo rendimiento o desacuerdos en trabajos grupales.	Recurrencia intermedia
Conflictos personales o emocionales	Problemas personales o estados emocionales previos.	Baja recurrencia

Nota: elaboración propia. La frecuencia se estableció según la recurrencia de las respuestas en el análisis cualitativo.

De acuerdo con la Tabla 4, el control emocional se activa principalmente en situaciones de interacción con pares, especialmente ante burlas, provocaciones o confrontaciones, que concentran la mayor recurrencia. Esto indica que la autorregulación se pone en juego, sobre todo, en escenarios donde existe riesgo de escalamiento del conflicto.

En estos casos, los estudiantes señalan que optan por contener su reacción, ignorar la provocación o acudir a un adulto, lo que evidencia una regulación centrada en el control de la respuesta inmediata. Las situaciones con docentes y las académicas presentan una recurrencia intermedia, lo que sugiere una influencia de la autoridad y las normas en la regulación emocional.

Tabla 5. Estrategias utilizadas por los estudiantes para tranquilizarse cuando están molestos o frustrados en el colegio

Categoría de estrategia	Descripción de la respuesta	Frecuencia de mención
Respiración y autocontrol fisiológico	Respirar profundo, controlar la respiración o hacer pausas.	Alta recurrencia
Distanciamiento de la situación	Alejarse, guardar silencio o tomar espacio personal.	Alta recurrencia
Distracción o actividades personales	Escuchar música, usar el celular o cambiar el foco de atención.	Recurrencia intermedia
Apoyo social	Hablar con amigos, docentes o personal de orientación.	Recurrencia intermedia
Reflexión y control cognitivo	Pensar antes de actuar o analizar consecuencias.	Recurrencia intermedia

Nota: elaboración propia. La frecuencia se estableció según la recurrencia de las respuestas en el análisis cualitativo.

Según la Tabla 5, predominan estrategias orientadas al control inmediato de la emoción, como la respiración y el distanciamiento de la situación. Estas permiten contener reacciones impulsivas, aunque no implican necesariamente una comprensión del conflicto.

Otras estrategias, como la distracción, el apoyo social y la reflexión, aparecen con menor frecuencia, pero evidencian formas más elaboradas de regulación en algunos estudiantes.

Síntesis de la categoría Autorregulación

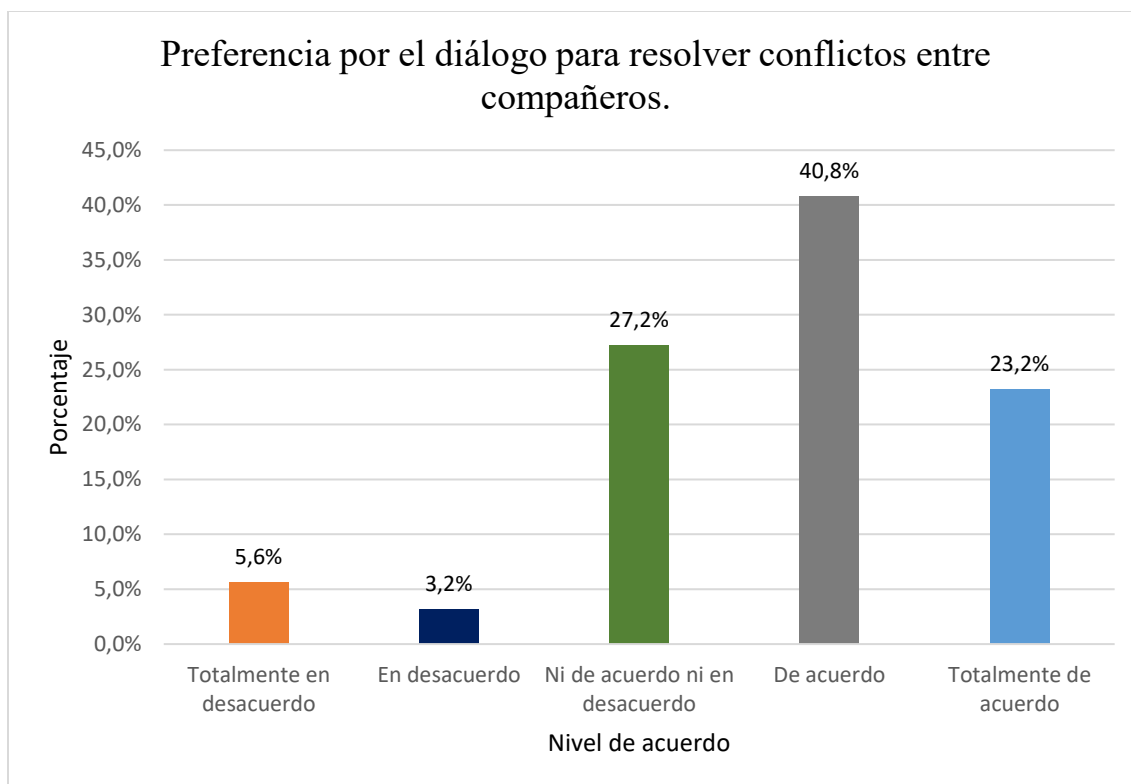
En relación con la autorregulación emocional, los resultados muestran que los estudiantes reconocen la importancia de controlar sus reacciones en situaciones de enojo, desacuerdo o llamado de atención, ubicándose mayoritariamente en niveles de acuerdo en los ítems evaluados.

Las respuestas abiertas indican que esta regulación se activa principalmente en contextos de tensión interpersonal, como provocaciones entre compañeros, conflictos con docentes o situaciones académicas frustrantes. Frente a estos escenarios, los estudiantes recurren a estrategias orientadas al control inmediato de la emoción, como la respiración, el distanciamiento o el silencio, y en menor medida a formas más elaboradas como la reflexión o la búsqueda de apoyo.

Los hallazgos evidencian que la autorregulación emocional se manifiesta como una habilidad funcional, centrada en la contención de la reacción, con menor desarrollo de procesos reflexivos sostenidos, lo que delimita su alcance en la gestión de la convivencia escolar.

Resolución de conflictos en el aula

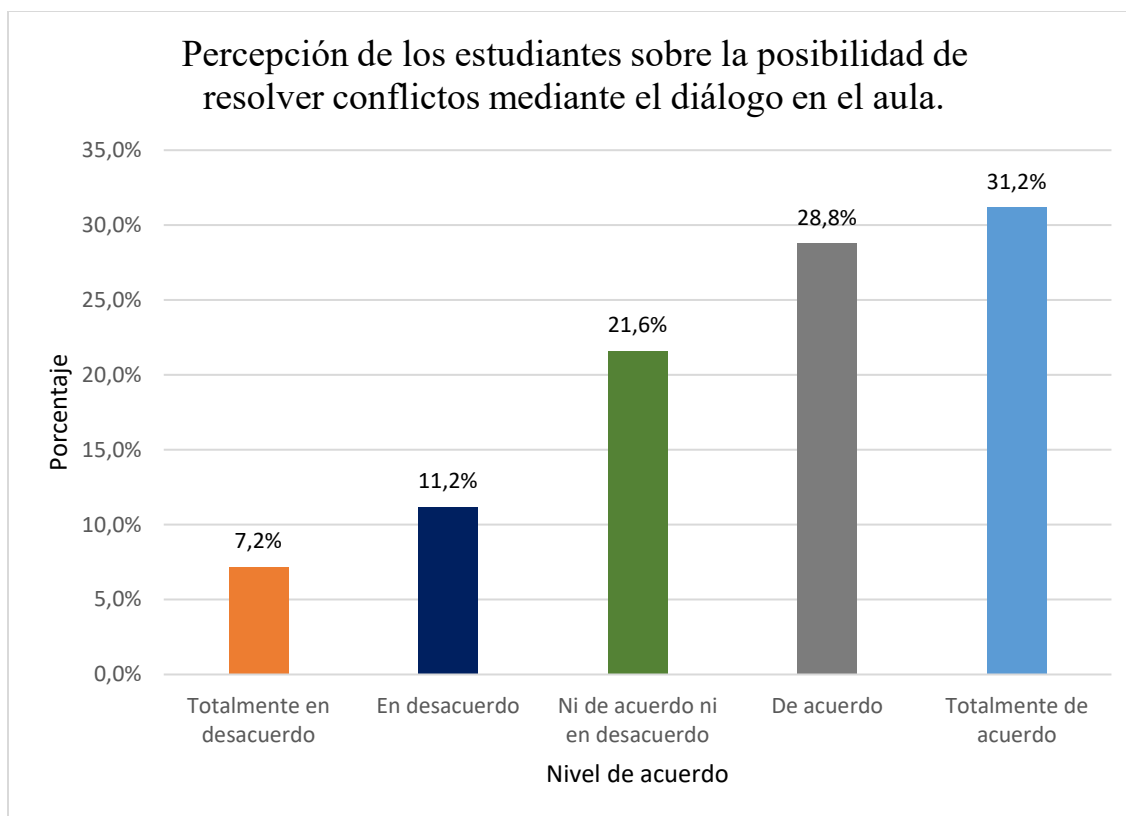
Figura 9. Preferencia por el diálogo para resolver conflictos entre compañeros



Nota: elaboración propia

En relación con la preferencia por el diálogo (Figura 9), los resultados muestran una tendencia favorable, con un 64 % de respuestas positivas. Esto indica que una parte importante de los estudiantes reconoce el diálogo como una alternativa válida para gestionar desacuerdos. Sin embargo, la proporción de respuestas neutrales (27,2 %) sugiere que esta disposición no es completamente consistente, sino que puede depender de la situación o del tipo de conflicto.

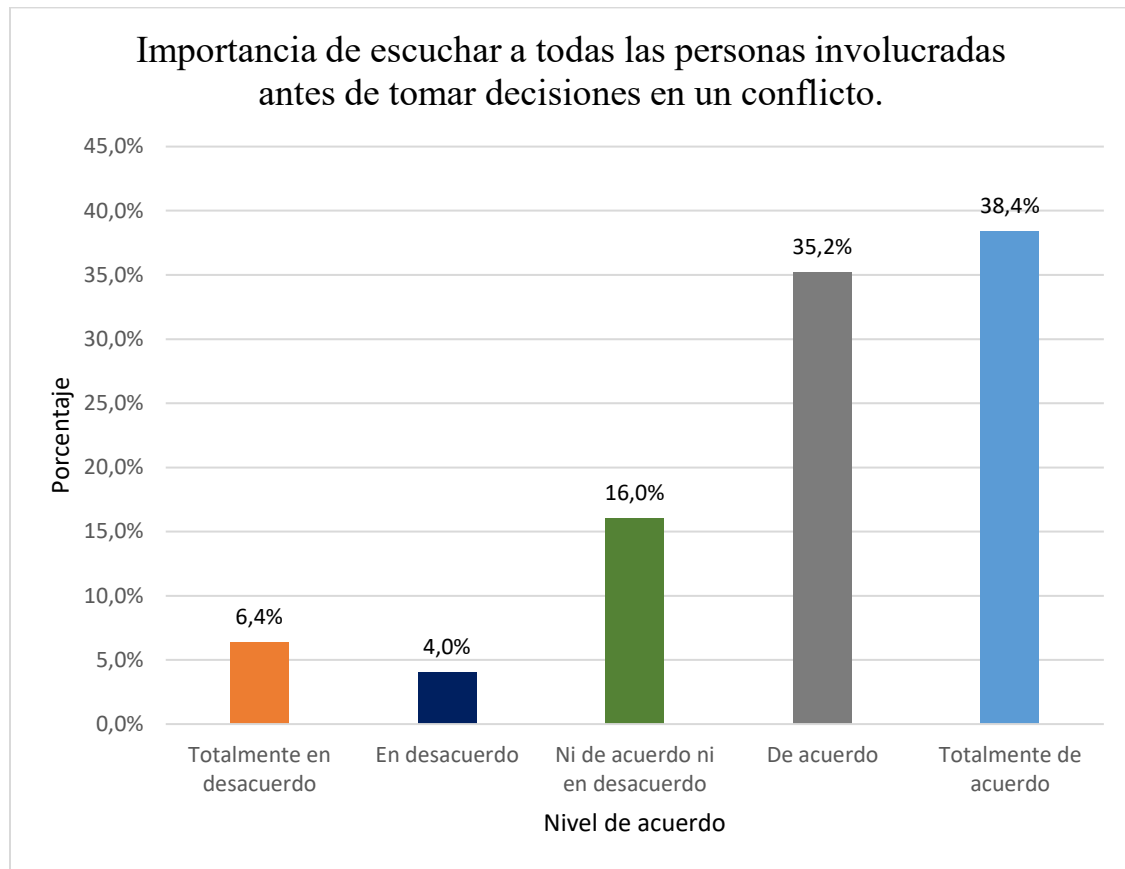
Figura 10. Percepción de los estudiantes sobre la posibilidad de resolver conflictos mediante el diálogo en el aula.



Nota: elaboración propia

En cuanto a la percepción sobre la posibilidad de resolver conflictos mediante el diálogo (Figura 10), se observa un comportamiento similar, aunque con menor nivel de acuerdo (60 %) y un incremento en las respuestas negativas (18,4 %). Esto sugiere que, aunque el diálogo es valorado, no siempre se percibe como una estrategia efectiva en la práctica, lo que evidencia una brecha entre la intención y la experiencia real en el aula.

Figura 11. Importancia de escuchar a todas las personas involucradas antes de tomar decisiones en un conflicto



Nota: elaboración propia

Por su parte, la importancia atribuida a la escucha de todas las personas involucradas (Figura 11) presenta la tendencia más sólida, con un 73,6 % de respuestas positivas, resultado que indica que los estudiantes reconocen la escucha como un elemento central en la gestión de conflictos, lo que se relaciona con formas más reflexivas de interacción.

Tabla 6. Situaciones en las que los estudiantes reportan que un conflicto se resolvió mediante el diálogo

Categoría de situación	Descripción de las respuestas	Frecuencia de mención
Malentendidos entre compañeros	Conflictos originados por rumores o interpretaciones equivocadas que se resolvieron al dialogar.	Alta recurrencia
Conflictos por objetos o pertenencias	Discusiones por objetos personales que se resolvieron mediante acuerdos.	Recurrencia intermedia
Desacuerdos en trabajos escolares	Diferencias en actividades grupales resueltas mediante conversación.	Recurrencia intermedia
Intervención de docentes o directivos	Casos donde una figura institucional facilitó el diálogo.	Recurrencia intermedia
Mediación entre estudiantes	Situaciones en las que los propios compañeros promovieron el diálogo.	Recurrencia intermedia

Nota: elaboración propia. La frecuencia se estableció según la recurrencia de las respuestas en el análisis cualitativo.

De acuerdo con la Tabla 6, los conflictos que logran resolverse mediante el diálogo se originan principalmente en malentendidos entre compañeros, lo que indica que muchas tensiones en el aula no responden a situaciones estructurales, sino a interpretaciones equivocadas o fallas en la comunicación.

Asimismo, se identifican conflictos relacionados con pertenencias, actividades académicas y desacuerdos cotidianos, los cuales pueden resolverse cuando se genera un espacio de conversación. En estos procesos, la intervención de docentes o de otros estudiantes cumple un papel relevante como facilitador del diálogo.

No obstante, la menor recurrencia de algunas categorías y la mención de estudiantes que no identifican experiencias de este tipo sugieren que, aunque el diálogo está presente, no constituye una práctica constante ni visible en todos los casos.

Tabla 7. Propuestas de los estudiantes para mejorar la resolución de conflictos en el colegio

Categoría de mejora	Descripción de las respuestas	Frecuencia de mención
Mayor promoción del diálogo	Fortalecer el diálogo y la escucha entre estudiantes.	Alta recurrencia
Espacios de mediación y acompañamiento	Intervención de docentes, orientadores o mediadores.	Recurrencia intermedia
Educación socioemocional	Talleres o actividades sobre empatía y manejo emocional.	Recurrencia intermedia
Mayor escucha institucional	Solicitud de mayor atención por parte de docentes y directivos.	Recurrencia intermedia
Normas y control institucional	Mayor rigor en sanciones o vigilancia.	Baja recurrencia
Percepción de suficiencia del sistema actual	Consideran que no se requieren cambios significativos.	Baja recurrencia

Nota: elaboración propia. La frecuencia se estableció según la recurrencia de las respuestas en el análisis cualitativo.

En relación con las propuestas (Tabla 7), los estudiantes coinciden en la necesidad de fortalecer el diálogo como mecanismo central para la resolución de conflictos; esta tendencia se complementa con la solicitud de espacios de mediación y acompañamiento institucional, así como con el interés por desarrollar habilidades socioemocionales.

También se destaca la necesidad de mayor escucha por parte de docentes y directivos, lo que sugiere que los estudiantes perciben limitaciones en los canales actuales de comunicación. En menor medida, aparecen propuestas centradas en el control institucional, lo que indica que la mayoría no prioriza enfoques punitivos.

Síntesis de la categoría Resolución de conflictos

Los resultados muestran que los estudiantes reconocen el diálogo y la escucha como referentes centrales para la resolución de conflictos, evidenciando una disposición favorable hacia su uso en situaciones de desacuerdo.

Las respuestas abiertas indican que los conflictos más comunes se originan en malentendidos, desacuerdos cotidianos y situaciones de interacción entre pares, los cuales pueden resolverse cuando se generan espacios de conversación, ya sea de forma directa o con mediación. Sin embargo, esta práctica no se presenta de manera constante, lo que limita su impacto en la convivencia.

Asimismo, los estudiantes señalan la necesidad de fortalecer el diálogo, la mediación y la formación en habilidades socioemocionales, lo que evidencia que la resolución de conflictos no depende únicamente de la disposición individual, sino también de las condiciones institucionales que facilitan estos procesos.

De manera general, los hallazgos indican que el diálogo se reconoce como un mecanismo válido, pero su aplicación aún no se consolida como práctica habitual dentro del contexto escolar.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten comprender que las competencias socioemocionales y el razonamiento moral en estudiantes de educación media no se configuran como habilidades homogéneas ni plenamente consolidadas, sino como disposiciones que se expresan de manera situada en la experiencia escolar. Aunque los estudiantes reconocen la empatía, la autorregulación emocional y el diálogo como elementos relevantes para la convivencia, su manifestación depende de las condiciones en las que se desarrollan las interacciones, lo que evidencia una tensión constante entre el reconocimiento de estas competencias y su ejercicio efectivo en el aula.

Esta tensión es uno de los aportes centrales del estudio, ya que logra poner en cuestionamiento la idea de que la formación socioemocional se adquiere de manera implícita en la escolarización. Por el contrario, los hallazgos muestran que estas competencias requieren mediaciones pedagógicas, relacionales e institucionales que favorezcan su desarrollo de forma intencionada. En este sentido, la convivencia escolar deja de ser un resultado esperado del cumplimiento normativo y se posiciona como un proceso formativo que se construye en la interacción cotidiana.

En relación con la empatía entre pares, los resultados evidencian que los estudiantes muestran una disposición favorable hacia la comprensión del otro, sobre todo

en situaciones donde el malestar es evidente; sin embargo, esta disposición no se mantiene de manera constante, sino que se activa principalmente frente a experiencias de sufrimiento visible. Lo anterior, permite afirmar que la empatía, en el contexto estudiado, opera más como una respuesta situacional que como una práctica relacional sostenida. Esta lectura se articula con los enunciados de Hoffman (2000), quien plantea que la empatía conforma una base del comportamiento moral, aunque su desarrollo depende de procesos formativos que trascienden la reacción inmediata ante el dolor ajeno.

A su vez, la presencia de respuestas que expresan distanciamiento frente a los conflictos ajenos introduce un elemento de análisis relevante, pues pone en evidencia que el reconocimiento del otro no siempre se asume como una responsabilidad compartida dentro del grupo. Desde la perspectiva de Honneth (1995), esta situación puede interpretarse como una limitación en las dinámicas de reconocimiento recíproco, en la medida en que la convivencia no se configura solo a partir de la percepción del otro, sino de su validación como sujeto digno de consideración en la relación. En este sentido, el aula se presenta como un espacio en el que el reconocimiento no está garantizado, se construye y se disputa en las interacciones cotidianas.

En cuanto a la autorregulación emocional, los hallazgos muestran que los estudiantes han desarrollado estrategias para controlar sus reacciones en contextos de tensión, lo cual resulta significativo en términos de prevención de conflicto; pese a ello, un análisis más detenido permite advertir que estas estrategias se orientan principalmente a la contención inmediata de la respuesta, más que a una elaboración reflexiva de la emoción. Acciones como guardar silencio, alejarse o respirar profundamente permiten frenar la reacción impulsiva, pero no necesariamente implican una comprensión de las causas del malestar ni de sus efectos en la relación con los otros.

Esta distinción resulta interesante, ya que permite diferenciar entre control conductual y autorregulación en sentido pleno, desde los aportes de Gross (1998) y Bandura (1991), la regulación emocional implica procesos de monitoreo y ajuste del comportamiento; no obstante, en los casos analizados, estos procesos parecen estar mediados en gran medida por factores externos, como la evitación de sanciones o la

presencia de figuras de autoridad. En esta línea, parte de la regulación observada puede interpretarse como una forma de adaptación al contexto escolar más que como una expresión de autonomía moral. Lo anterior, se relaciona con lo planteado por Kohlberg (1981), en tanto varias de las respuestas remiten a formas de razonamiento moral vinculadas al cumplimiento de normas, más que a una comprensión ética de las acciones.

En relación con la resolución de conflictos, los estudiantes valoran el diálogo y la escucha como mecanismos adecuados para gestionar desacuerdos, lo que evidencia una comprensión de la convivencia que incorpora elementos comunicativos y participativos. Sin embargo, esta valoración no siempre se traduce en prácticas consistentes, lo que sugiere la existencia de una distancia entre el ideal del diálogo y las condiciones reales en las que se desarrollan los conflictos en el aula, poniendo en evidencia que la disposición individual hacia el diálogo no es suficiente si no existen condiciones institucionales que lo favorezcan.

Desde la mirada de Habermas (1996), la resolución de conflictos requiere espacios en los que los sujetos puedan participar en procesos de comunicación orientados al entendimiento, en condiciones de reconocimiento y argumentación. A la luz de esta idea, la insistencia de los estudiantes en la necesidad de ser escuchados adquiere un significado más profundo, ya que no se limita a una demanda comunicativa, sino que expresa una búsqueda de legitimidad en la toma de decisiones. En este sentido, la convivencia escolar se vincula con formas de justicia procedimental, donde la posibilidad de participar y ser reconocido influye en la aceptación de las decisiones frente al conflicto.

De manera integrada, los resultados dan una luz para comprender que las tres dimensiones analizadas no operan de forma aislada, sino que se encuentran interrelacionadas. La empatía incide en la forma en que los estudiantes reconocen al otro, la autorregulación condiciona la manera en que responden emocionalmente ante las situaciones de conflicto, y la resolución de conflictos articula estas disposiciones en prácticas concretas de interacción; pero cuando alguna de estas dimensiones presenta limitaciones, se generan tensiones en la convivencia, como la dificultad para sostener el

diálogo, la tendencia a evitar el conflicto o la falta de involucramiento frente a situaciones que afectan a otros.

Desde esta perspectiva, uno de los principales aportes del estudio radica en evidenciar que la convivencia escolar no puede ser comprendida solamente como un asunto de normas o comportamientos observables, sino como un proceso relacional en el que se ponen en juego nociones de reconocimiento, justicia, autoridad y participación y, desde esta comprensión, se puede desplazar la mirada disciplinaria del conflicto hacia una lectura ético-pedagógica, en la que el aula se concibe como un espacio de formación moral en acción.

No obstante, los hallazgos también evidencian límites en la manera en que la institución educativa promueve estas competencias, partiendo de las propuestas de los estudiantes, orientadas a fortalecer el diálogo, la mediación y la educación socioemocional se comprende que aunque estos elementos están presentes en el discurso institucional, no siempre se traducen en prácticas sistemáticas y sostenidas, planteando la necesidad de avanzar hacia una comprensión de la convivencia como un proceso formativo intencionado, que requiere estrategias pedagógicas concretas, espacios de participación y acompañamiento continuo.

En términos generales, este estudio permite afirmar que las competencias socioemocionales y el razonamiento moral en el contexto escolar se manifiestan de manera parcial, situada y en desarrollo, en tanto dependen de las condiciones del entorno, de las relaciones entre los estudiantes y de las formas en que la institución gestiona el conflicto. En este marco, la convivencia escolar se configura como un campo de formación permanente, donde las decisiones cotidianas adquieren un sentido formativo que trasciende el cumplimiento de normas y se orienta hacia la construcción de relaciones más justas, reflexivas y participativas.

Conclusiones

En relación con el problema de investigación, el estudio muestra que la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos sí están presentes en los estudiantes de educación media, pero no se expresan como competencias consolidadas ni estables en la vida escolar. Su manifestación depende de las situaciones, de las

relaciones entre pares y de las condiciones del aula, lo que indica que estas habilidades no se han integrado plenamente en la forma de actuar de los estudiantes. En este sentido, la convivencia escolar no se concibe como un resultado garantizado, sino como un proceso en construcción que requiere mayor intencionalidad formativa.

El principal aporte del estudio se encuentra en evidenciar la distancia entre el reconocimiento de estas competencias y su práctica real, ya que los estudiantes identifican el diálogo, la empatía y el control emocional como formas adecuadas de relacionarse, pero en la cotidianidad estas no siempre orientan sus decisiones. Esta brecha aporta a la comprensión de la convivencia escolar al mostrar que no basta con promover valores o normas, pues es necesario generar condiciones pedagógicas concretas que faciliten su ejercicio en situaciones reales.

Otro aporte relevante se encuentra en la lectura del razonamiento moral, el cual no aparece como un proceso homogéneo, sino como un campo en el que conviven formas de actuación centradas en la norma con otras más reflexivas, con esto se logra entender que la moral en el aula se conforma en la experiencia cotidiana y en la interacción, más que en la simple apropiación de principios abstractos.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas, su diseño transversal no permite identificar cambios en el tiempo ni establecer procesos de evolución en las competencias analizadas. A esto se suma que la información proviene de autorreportes, lo que puede influir en los resultados debido a percepciones individuales o a respuestas socialmente deseables. Asimismo, el trabajo se desarrolló en una única institución educativa, lo que limita el alcance de los hallazgos a ese contexto específico.

En consecuencia, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de estas competencias a través de estudios longitudinales o de intervención que permitan observar su desarrollo en el tiempo y valorar el impacto de estrategias pedagógicas específicas. También resulta pertinente ampliar el análisis a diferentes contextos educativos, con el fin de contrastar cómo influyen las prácticas institucionales y las dinámicas escolares en la construcción de la convivencia.

Referencias

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). Guilford Press.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Interaction Book Company.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Steinberg, L. (2020). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill Education.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210.