

Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar

M^a Ángeles Hernández-Prados, Ph. D.^a

José Santiago Álvarez-Muñoz, Ph. D.^b

Resu Sánchez-Martínez, Mg.^c

Universidad de Murcia, España

✉ josesantiago.alvarez@um.es

Resumen (analítico)

La convivencia escolar continúa siendo un tema actual visible en intervenciones concretas, especialmente con el afianzamiento del individualismo y egocentrismo de la ciudadanía. El presente estudio descriptivo-inferencia, transversal y cuantitativo parte de la evaluación de la aplicación de un programa de intervención para mejorar la convivencia escolar desde la empatía. Participaron 99 adolescentes de primero de educación secundaria obligatoria de cuatro institutos españoles. Los resultados señalan una disminución significativa de las conductas conflictivas y un aumento del uso de herramientas de resolución de conflictos por parte del propio alumnado, así como una disminución de las agresiones producidas y recibidas por los discentes. En este sentido, se concluye la eficacia del programa, así como la necesidad de continuar con iniciativas que utilicen la empatía como núcleo de trabajo.

Palabras clave

Convivencia escolar; empatía; adolescentes; valores.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-23.
<https://doi.org/10.11600/ricsnj.22.2.5983>

Historial

Recibido: 16.05.2023

Aceptado: 17.10.2023

Publicado: 26.04.2024

Información artículo

Se realizó una evaluación de la aplicación de un programa de intervención para mejorar la convivencia escolar desde la empatía, realizada entre febrero de 2022 y julio de 2022. No se contó con financiación. **Área:** teoría de la educación. **Subárea:** contextos educativos.

Empathy education to improve school coexistence

Abstract (analytical)

This study examines the knowledge of formal properties and referential function of drawing, writing and numerals displayed by mothers and their children (2 and a half years old and 4 years old) in a joint production task. A coding system was constructed using the constant comparative method and was analyzed using non-parametric tests. The results of the group with 2 and half year old children demonstrated the referential function of the three systems, especially the drawing. At the age of 4 children's interest in writing increased, as well as the consideration of the formal properties of writing and numerals and the children's independent production of drawing and writing. The study demonstrated that graphic production is an educational interaction in the family that stimulates the early appropriation of external representations.

Keywords

School coexistence; empathy; adolescents; values.

Educar em empatia para melhorar a coexistência escolar

Resumo (analítico)

A coexistência escolar continua a ser uma questão actual visível em intervenções específicas, especialmente com o aprofundamento do individualismo e do egocentrismo da cidadania. Este estudo baseia-se na avaliação da implementação de um programa de intervenção para melhorar a coexistência escolar com base na empatia. Participaram noventa e nove adolescentes no primeiro ano do ensino secundário de quatro escolas secundárias espanholas. Os resultados mostram uma diminuição significativa dos comportamentos conflituosos e um aumento da utilização de instrumentos de resolução de conflitos a partir do papel dos próprios estudantes, e uma diminuição das agressões produzidas e recebidas pelos estudantes. Neste sentido, concluímos a eficácia do programa, bem como a necessidade de continuar com iniciativas que utilizem a empatia como o núcleo do trabalho.

Palavras-chave

Coexistência escolar; empatia; adolescentes; valores.

Información autores

(a) Pedagoga y docente. Licenciada en Pedagogía, Universidad de Murcia. Doctorado en Pedagogía, Universidad de Murcia. Profesora Titular departamento Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia.  [0000-0002-3617-215X](https://orcid.org/0000-0002-3617-215X). H5: 22. Correo electrónico: mangeles@um.es

(b) Maestro y docente. Grado en Educación Primaria, Universidad de Murcia. Máster en Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Murcia. Doctorado en Educación, Universidad de Murcia. Profesor Ayudante. Doctor Teoría e Historia de la Educación.  [0000-0002-9740-6175](https://orcid.org/0000-0002-9740-6175). H5: 10. Correo electrónico: josesantiago.alvarez@um.es

(c) Pedagoga y orientadora. Grado en Pedagogía, Universidad de Murcia. Máster en Orientación Educativa y Psicología de la Educación, Universidad de Murcia. H5: 0. Correo electrónico: resu.martinez@um.es

Introducción

El protagonismo adquirido por la convivencia escolar, junto a la multiplicidad e incremento de situaciones conflictivas, han puesto de manifiesto la importancia de elaborar un plan de intervención específico y obligatorio de centro que redunde en la mejora del clima relacional y en la prevención de la exclusión y del absentismo escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Nicolás, 2016). En definitiva, se pone en valor el papel de los centros educativos para enseñar —más allá de lo curricular— otros contenidos como el aprender a convivir, primando el respeto, la tolerancia, la empatía, la justicia, entre otros valores. De ahí que Delors (1996), hace tiempo, consideró la convivencia como un pilar básico de la ansiada calidad educativa, convirtiéndola en una finalidad educativa, y al docente como un gestor de esta.

Ahora bien, además de la adecuada capacitación competencial docente, intervenir exige un posicionamiento teórico y una delimitación conceptual que oriente y regule las actuaciones generadas. Las contradicciones en su definición, la ambigüedad en el uso del lenguaje, la fragilidad de la convivencia y el predominio de un enfoque problematizador centrado en la prevalencia de los sucesos violentos multiformes que la destruyen (Andrades-Moya, 2020; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Hernández-Prados *et al.*, 2020; Patierno & Southwell, 2020), reivindican una perspectiva ética que enfatice su consideración como valor con una naturaleza positiva.

Desde la teoría de la psicología positiva y del desarrollo humano, determinadas fortalezas contribuyen a promover una convivencia positiva, pacífica e inclusiva. De tal modo, la perseverancia y el liderazgo favorecen la conducción del grupo y la mejora de la relación profesorado-alumnado, mientras que la gratitud, la amabilidad, la satisfacción, la apertura y el involucramiento promueven la cohesión y relación entre estudiantes (Nava-Preciado & Méndez-Huerta, 2018; Ros, 2020). Desde la alteridad, la realidad educativa es relacional, puesto que somos seres culturales que se construyen en sociedad, en comunidad con los otros; siendo la convivencia el reto y marco de encuentro en el que la diferencia, la comprensión empática, el reconocimiento y la equidad promueven la aco-

gida (Vila, 2019). Finalmente, desde la justicia social, la convivencia se puede operativizar educativamente en tres ámbitos: organizativo-administrativo, social-comunitario y pedagógico-curricular (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). No obstante, estudios previos señalan la preferencia de los aspectos emocionales frente a los organizativos, normativos y de liderazgo, revalorizando al docente como educador emocional y generador de ambientes (Castro-Robles *et al.*, 2020; Hernández-Prados *et al.*, 2020).

Adoptar una concepción positiva de la convivencia puede ser tachada por algunos de utópica, irreal y confiada; ello especialmente si, como señalan León *et al.* (2015), las teorías se quedan en lo contemplativo, olvidando su potencial orientador que sirva de aliento para el resto de profesorado. No se trata de negar los peligros que acechan a la convivencia; tampoco de centrar la propuesta educativa exclusivamente en la prevención/corrección de las situaciones violentas, como si se tratase, en palabras de Andrades-Moya (2020), de una subsección de la violencia escolar, cuando en realidad esta surge como consecuencia de instaurar malas prácticas de convivencia.

La revisión bibliográfica de los programas sobre convivencia escolar devela los siguientes núcleos de intervención: la disciplina y el aprendizaje de normas, pues revierte en la presencia de un clima de aula más saludable, específicamente en la implicación, afiliación y ayuda en las relaciones de clase (Pérez, 2007); la mediación escolar, ya que el alumnado requiere de la adquisición de herramientas para poder gestionar los conflictos desde un enfoque pacífico y constructivo (Leganés, 2021; Pulido *et al.*, 2020); y la potenciación de las habilidades sociocomunicativas de los sujetos, especialmente de aquellas relacionadas con la gestión de los conflictos y el control de las emociones (Álvarez-Muñoz *et al.*, 2021; Carbonell & Cerezo, 2019), siendo esta última la más demandada en los últimos años y por la que este estudio apuesta.

El binomio educación emocional y convivencia escolar requiere ser extraído del currículo oculto en el que se ha encontrado relegado, generando como consecuencia un mayor incremento de los problemas que deterioran el clima de aula y centro (Gómez & Narváez, 2022). De hecho, el individualismo, la inestabilidad, la impulsividad y la carencia de una adecuada alfabetización emocional que caracterizan a los adolescentes son elementos favorecedores de unas relaciones egocentristas inadecuadas; estas instrumentalizan y cosifican al otro, aumentando la probabilidad de sucesos violentos. Por ello, la solución a tales problemáticas (Gini *et al.*, 2015) reside en capacitarlos, desde el contexto escolar y familiar, para ser inteligentes emocionalmente y más funcionales en su vida

adulta que aquellos que únicamente tienen el saber científico. No obstante, ambos constructos son tan amplios y complejos que requieren de una concreción.

Varias teorías sugieren que la aversión a situaciones injustas se activa debido a las reacciones emocionales hacia el individuo desfavorecido (Decety *et al.*, 2018). Dentro de este universo de emociones, la empatía surge como una de las habilidades más complejas de adquirir. Por ella el ser humano abandona su egocentrismo natural a fin de identificar el estado anímico de otra persona y, en consecuencia, actuar con base en ello. Además, es un núcleo relevante de la acción tutorial para «aprender a convivir», ya que conjuga democracia, educación en valores y ciudadanía (Fierro & Fortoul, 2018).

La empatía es un concepto multidimensional que describe la capacidad de comprender y compartir los sentimientos, perspectivas y experiencias de los demás, siendo una de nuestras capacidades sociales más importantes y un aspecto clave en la consolidación de la personalidad del ser humano (Gómez & Narváez, 2022; Stupacher *et al.*, 2022). Pese a reconocer que en la empatía priman los factores biológicos (Ventura, 2020), también se consideran a la familia y a los centros educativos como agentes responsables de la construcción del yo empático; ello no solo como una cuestión de moral pedagógica, sino porque son entornos relacionales primarios (Moreto *et al.*, 2018). Lo anterior nos lleva a reconocer que la empatía se encuentra modulada socialmente de manera inconsciente. De hecho, esta capacidad empática se asocia a la equidad, la solidaridad y la sensibilidad a la justicia (Gevaux *et al.*, 2020). Tal es la complejidad del concepto que Carpena (2016) habla de una empatía cognitiva, relativa al pensamiento, y otra emocional, referente a las emociones. No obstante, estas no son excluyentes, sino complementarias.

Son muchas más las ventajas que se le atribuyen a la capacidad empática de las personas que los costos emocionales que esta implica. De hecho, la alta empatía se asocia positivamente con el comportamiento prosocial y negativamente con el prejuicio social (Miklikowska, 2018; Paciello *et al.*, 2013). En esta línea, ayuda a mantener relaciones sociales y motiva a las personas a satisfacer las necesidades de otros (DeSteno, 2015). De forma general, y atendiendo a la revisión realizada por Puma-Maque y Cárdenas-Zúñiga (2023), la producción científica en Perú sobre el maltrato entre iguales, presencial o digital, contempla a la empatía como variable que incide positivamente en la mejora de la convivencia, aunque no de forma predominante. Comúnmente se acepta que la empatía, como respuesta hacia el estado emocional de los otros, incrementa la propensión a mostrar compasión y preocupación por los demás. Sin embargo, Bloom (2016) y Decety (2021) afirman que no siempre es un indicador confiable del juicio moral, ya que las personas

pueden actuar de manera compasiva o insensible, dependiendo de quién sea considerado dentro de su esfera de humanidad y del contexto social en el que se encuentren. Así, resulta mucho más sencillo y natural sentir empatía hacia familiares y amigos en situación de vulnerabilidad o necesitada de cuidados que hacia un desconocido.

Más específicamente, la investigación sobre la capacidad empática y las relaciones de maltrato entre iguales evidencia que los niveles de empatía son similares en agresores y víctimas, siendo en ambos casos inferiores a la media, y más significativa la afectiva que la cognitiva (Estévez *et al.*, 2019; Martínez-Sitjes *et al.*, 2023). Además, las personas capaces de comprender y compartir las emociones de sus compañeros presentan mayores probabilidades de contrarrestar el maltrato entre iguales a favor de la víctima (Wachs *et al.*, 2023). En esta misma línea, Knox *et al.* (2022) revelan que la empatía afectiva, independientemente del género, aumenta las posibilidades de mediación e intervención de los espectadores en los casos de acoso escolar, especialmente cuando existe una relación colaborativa entre familia y centro educativo, a fin de maximizar los esfuerzos contra el acoso. La desconexión moral y falta de empatía, así como el tipo de crianza, el clima familiar, el apoyo parental y la violencia en el hogar, actúan como aspectos mediadores en la perpetración del acoso; de modo que una crianza con buenas prácticas se considera un factor de protección, mientras que la crianza autoritaria se asocia con un mayor riesgo de *bullying* (Lo Cricchio *et al.*, 2021; Martínez *et al.*, 2019; Zych *et al.*, 2019). En lo que respecta al factor psicológico, la asertividad, la empatía, la autoestima y las habilidades sociales influyen en la capacidad de los estudiantes para manejar eficazmente el estrés y las presiones académicas; además, contribuyen significativamente a su capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables, resolver conflictos de manera constructiva y adaptarse a los desafíos de la vida (Puma-Maque & Cárdenas-Zúñiga, 2023).

En definitiva, parece que una formación emocional previa condiciona a que la habilidad para empatizar sea mayor. Se muestra una mejora en la sensibilidad y en la percepción de aquellas situaciones sociales vulnerables, para establecer una actuación empática en respuesta a las necesidades del resto, así como regular las propias emociones, incrementando la positividad y bajando la negatividad. En consonancia, la formación de seres empáticos condiciona la presencia de una convivencia escolar positiva, puesto que hay una mejor gestión de las interacciones.

Por su parte, Wachs *et al.* (2023) constataron que la capacitación empática de los adolescentes contribuye a mejorar su autoeficacia y sus habilidades (conocimiento factual, empatía, contradiscursos, cooperación, normas de aula, etc.), lo que les predispone

positivamente para prevenir la perpetración de discursos de odio y a vivir informadamente de estas problemáticas en las sociedades democráticas.

Así pues, adoptar una mirada acogedora y empática hacia el otro deja poco margen a la violencia; de ahí que resulte conveniente trabajar la empatía desde las etapas iniciales. De hecho, su intervención en educación infantil erradica el pensamiento egocentrista de forma precoz (Gevaux *et al.*, 2020) y en educación primaria se materializa en un incremento de la consideración del otro, mostrando mayor disposición a ayudar, felicitar o prestar (Pavarino *et al.*, 2005). Aunque existe de forma generalizada una preocupante falta de programas empíricamente evaluados que actúen contra el odio que sustenta la violencia, poniendo en peligro el bienestar e integración social de las nuevas generaciones (Wachs *et al.*, 2023), el problema se halla en etapas posteriores. En la educación secundaria, a pesar de las peculiaridades de las adolescentes y el incremento de los conflictos, no se contemplan suficientes acciones basadas en la educación de la empatía (Núñez *et al.*, 2021).

A pesar del incremento constatado de las situaciones violentas en el ámbito educativo formal (Saucedo & Guzmán, 2018) y de la relevancia de la empatía como ingrediente esencial para la buena convivencia, son pocas las intervenciones que específicamente se centran en ella, no llegando a materializarse en los planes escolares (Hernández *et al.*, 2019). Por tanto, se hace necesaria la articulación de estudios que planteen como problema de investigación la siguiente cuestión: ¿resulta eficaz intervenir educativamente en la competencia empática con la finalidad de cambiar las dinámicas de convivencia? Haciéndose eco de esta necesidad, la presente investigación busca constatar si las relaciones entre los iguales y docentes mejoran en el ámbito escolar a partir de la aplicación de una propuesta educativa protagonizada por la en la empatía. A su vez, tal propósito se articula en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar si existe variación de las conductas conflictivas presentes en la convivencia escolar tras educar en la empatía.
2. Comprobar si, tras recibir formación específica en la capacidad empática, los alumnos han modificado de alguna manera el modo de gestionar y resolver los conflictos en el entorno escolar.
3. Reconocer qué tipo de agresiones que realizan o reciben el alumnado por parte de sus iguales (física, verbal, etc.) son las más frecuentes y si han disminuido tras la aplicación del taller.

Método

El presente estudio se caracteriza por tener un diseño de investigación que comprende los siguientes rasgos: descriptivo-inferencial, dado que hace una descripción de una muestra concreta y, además, realiza inferencias entre el punto de inicio y final de la intervención; transversal, puesto que se recoge información en un momento concreto; y, por último, con un tratamiento cuantitativo de los datos por medio del uso del cuestionario como medio de recogida de información. El diseño de investigación ahonda sobre un fenómeno socioeducativo concreto: la funcionalidad de educar la empatía en la convivencia de los centros escolares.

Participantes

99 alumnos constituyen la muestra definitiva, los cuales fueron seleccionados bajo un muestreo no probabilístico discrecional a juicio del equipo de investigación. Este fue producto de un informe de diagnóstico de convivencia en el que se pone de manifiesto que, en los cuatro centros educativos objeto de la propuesta de intervención, se dan numerosas situaciones conflictivas entre docentes y alumnos y los propios discentes; además, estos no tienen herramientas para su solución pacífica. Los alumnos proceden del primer curso de la etapa de educación secundaria (12 años) de cuatro institutos de titularidad pública de la región de Murcia, situados en diferentes zonas marginales del área periférica de la capital murciana. De acuerdo a las características del entorno, se aprecia un nivel socioeconómico medio-bajo, con un alto porcentaje de padres sin estudios o en situación de paro, importante peso del sector secundario en la economía y con un aumento significativo de inmigrantes en el barrio y en el centro educativo.

Instrumento

Para la recogida de información se aplicó el cuestionario elaborado en la tesis doctoral de Nicolás (2016), bajo el título *Conocer la situación actual de la convivencia escolar en los centros de educación secundaria de Murcia desde la valoración del alumnado*. Dicho instrumento está compuesto por cuatro dimensiones: primera, *conductas que pueden generar conflicto*, por las que el alumno ha sido amonestado o sancionado, la cual consta de diez ítems con dos opciones de respuesta (sí o no) respecto a la presencia o no de estas conductas en los últimos días; segunda, *resolución de conflictos en el centro*, que utiliza siete ítems cumplimentados por medio de una escala numérica ordinal de uno a cinco, la cual comprende una relación de valores que va de totalmente en desacuerdo a totalmente de

acuerdo; la tercera dimensión se denomina *agresiones recibidas*, que acota ocho tipos de agresiones, preguntando si ha sido objeto o no de ese tipo de acción en los últimos días; la última dimensión, *agresiones producidas*, es similar a la tercera, pero en este caso cuestiona si los participantes han sido artífices de ese tipo de violencia. Este fue administrado antes y después de la intervención a fin de visibilizar las diferencias.

Para averiguar la validez del cuestionario utilizado y de las dimensiones que lo componen, se lo evaluó por medio de un proceso sistemático que comprendió dos pasos: un proceso de validación de expertos y la aplicación del parámetro de coeficiente de competencia externa. En el segundo paso se obtuvo un valor de coeficiente de K superior a 0.8, lo cual indica un índice de fiabilidad bastante alto (Cabero & Barroso, 2013). Además, se extrajo a nivel general y por dimensiones el índice relativo al coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach), obteniendo un valor aceptable o muy alto ($\alpha > .700$) a nivel global y también en cada una de sus dimensiones.

Procedimiento y propuesta de intervención

Antes de empezar la intervención se realizó una reunión inicial en la que se explicaba a las familias el procedimiento de investigación, subrayando el anonimato de los participantes durante todo el proceso. En dicha reunión los tutores del alumnado firmaron el consentimiento informado, todo ello siguiendo los parámetros éticos marcados por la normativa APA en sus puntos 8.2 y 4.2. Acto seguido se aplicó el cuestionario antes de la intervención, codificando al alumnado para poder relacionar correctamente los datos del postest. Una vez fueron recogidos los cuestionarios, comenzó el proceso de intervención, el cual consta de cuatro sesiones que suman un total de cinco horas. En el procedimiento prima el uso de la asamblea y el juego de roles como estrategias metodológicas para trabajar la empatía desde la educación emocional. Tras ello, se finalizó la práctica de innovación y se aplicó de nuevo el cuestionario para poder constatar los cambios tras el procedimiento aplicado.

La investigación consta de cuatro sesiones de intervención (una semanal), dado que estas eran realizadas en horario escolar y los centros participantes no permitían más tiempo para su realización, dado las numerosas tareas curriculares y burocracias a las que debían hacer frente. Así, la intervención fue desarrollada durante el mes de marzo de 2022 y a lo largo de casi cuatro semanas, con sesiones semanales que duraron aproximadamente una hora y cuarto. La elección de esos periodos fue a criterio de los centros participantes, los cuales decidieron realizar la intervención dentro de la hora y media de tuto-

ría semanal que tenía disponible cada tutor de las cuatro clases participantes. Dichas sesiones fueron:

1. Sesión 1. *El bazar mágico*: actividad inicial en la que el alumnado comunicó sus cualidades (entre ellos y consigo mismos), para comprobar el autoconcepto y el concepto de los demás.
2. Sesión 2. *Juego de roles*: interpretación de situaciones problemáticas de convivencia y planteamiento de soluciones de forma conjunta.
3. Sesión 3. *Analizando momentos*: observación de dos videos en los que se les hacía una serie de preguntas a los alumnos con el fin de identificar los conflictos que había, analizar la solución por la que optaban los personajes del video y buscar una como grupo.
4. Sesión 4. *Somos actores*: en esta actividad los alumnos fueron quienes expusieron sus preocupaciones y casos reales que habían vivido. De esta forma, se pudo ver la manera en la que afrontaron el problema previamente y la manera en la que lo solucionarían ahora.

Consideraciones éticas

Durante el presente trabajo ha sido considerada la dimensión ética en todo el procedimiento al tomar en consideración las siguientes acciones:

- Pasó por un comité universitario de posgrado que valoró su dimensión ética ante unos criterios mínimos.
- El centro y las familias pudieron visualizar la propuesta de intervención y el procedimiento de investigación que lo acompaña antes de cumplimentar la autorización, de manera que fueran debidamente informados de todo.
- Todas las familias recibieron un consentimiento informado de la participación de sus hijos/as en el estudio de investigación-acción, debiendo cumplimentar la autorización para que estos pudieran participar.
- Todos los datos recogidos se hizo bajo el anonimato, codificando los cuestionarios de manera que no se asociaban con nombres sino con dígitos, preservando la identidad del participante.

Análisis de datos

Los datos fueron recopilados por medio de un cuestionario de GoogleForms; luego se transfirieron a un documento Excel, encontrándose en aquel los datos previos y poste-

riores a la intervención. Los resultados de esta hoja de cálculo fueron trasladados al programa de análisis estadístico SPSS versión 25. Para determinar qué estadística aplicar, se realizaron los siguientes pasos:

- Para las dimensiones 1 (conductas conflictivas), 3 (agresiones recibidas) y 4 (agresiones producidas) se realizaron tablas de contingencia para obtener las frecuencias de las respuestas de «sí» y «no» antes y después de la intervención. Además, se realizó la prueba chi cuadrado con la finalidad de determinar si existían diferencias significativas.
- Para la dimensión 2 (valoración de resolución de conflictos) se obtuvieron los datos descriptivos (media y desviación típica) del antes y después de todos los enunciados, junto al valor p obtenido a través del estadístico de U Mann Withney Wilcoxon. También se obtuvieron los mismos datos con los valores generales del antes de la intervención y del después.

En ambos casos se determinaron los tipos de estadísticos a aplicar por medio de la prueba de normalidad, denotando que la muestra no sigue una distribución normal; por tal razón se debía de usar estadística no paramétrica. Además, se estableció un nivel de significación $p < .500$.

Resultados

A continuación se exponen los resultados del análisis estadístico entre el antes y después, dividiendo los datos en tablas según las dimensiones analizadas.

Inicialmente, en la tabla 1, los datos muestran las frecuencias de las respuestas de «sí» o «no» del pretest y postest ante cada una de las preguntas realizadas a los alumnos, además de expresar el valor de p de significación entre el antes y el después de la intervención. En ella se puede apreciar que los ítems «insultar a un compañero», «agredir a un compañero», «faltar a clase», «hablar, reír o entorpecer el desarrollo de las clases», «no realizar las actividades de clase» e «ir vestido de forma apropiada» son los que obtienen un valor de p de 0.000, obteniendo el máximo de significación de medias. «Insultar a un profesor» tiene un valor de p de 0.002, por lo que sí se obtienen diferencias en las respuestas, pero no llega a ser un cambio tan relevante como en los casos anteriores. «Romper o deteriorar material del centro» ($p = .063$) y «robar material del centro» ($p = .061$) no muestran diferencias significativas entre el antes y el después de la inter-

vención, aunque sí se sitúan cerca del valor de significación. Sin embargo, el ítem «agredir a un profesor» ($p = 1.00$) no se aprecia ningún cambio, por lo cual, el valor de significación no es considerable.

Tabla 1

Frecuencias pretest y postest y datos de significación de la dimensión «conductas conflictivas»

Ítem	Pretest (N = 99)		Postest (N = 99)		p
	Sí	No	Sí	No	
«Insultar a un compañero»	62	37	26	73	0.000**
«Insultar a un profesor»	20	79	10	89	0.002**
«Agredir a un compañero»	24	75	10	89	0.000**
«Agredir a un profesor»	0	99	0	99	1
«Faltar a clase»	36	63	23	76	0.000**
«Hablar, reír o entorpecer el desarrollo de las clases»	54	45	20	79	0.000**
«No realizar las actividades de clase»	47	52	33	66	0.000**
«Romper o deteriorar material del centro»	14	85	9	90	0.063
«Robar material del centro»	14	85	7	92	0.061
«No ir vestido de forma apropiada»	24	75	12	89	0.000**

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$

En la tabla 2 se encuentran los datos de la frecuencia de las respuestas de «sí» o «no» en función de las agresiones que habían recibido antes y después de la intervención.

Tabla 2

Frecuencias pretest y postest y datos de significación de la dimensión «agresiones recibidas»

Ítem	Pretest (N = 99)		Postest (N = 99)		p
	Sí	No	Sí	No	
«Me han agredido físicamente»	46	53	23	76	0.000**
«Me han insultado»	47	52	41	58	0.061
«Se han reído de mí»	46	53	21	78	0.000**
«Me han ignorado»	51	48	29	70	0.000**
«Me han robado»	30	69	20	79	0.000**
«Me han amenazado»	52	47	16	83	0.000**
«Me han humillado»	48	51	16	83	0.000**
«Me han chantajeado»	39	60	28	71	0.000**

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$

En este caso, la agresión física, burlas, aislamiento, robos, chantajes, amenazas y humillaciones han obtenido un valor de p máximo ($p = .000$), lo que demuestra que se han dado cambios significativos tras la aplicación de la intervención. Por último, el ítem en el que se pregunta si han recibido insultos, no se ha identificado un cambio significativo ($p = .061$), la variación es mínima entre el antes y el después.

Finalmente, en la tabla 3 se organizan los datos de las frecuencias de las respuestas de «sí» o «no» en función de las agresiones que habían realizado antes de la intervención y las realizadas después. Aquí se puede observar que en todos los ítems hay un valor máximo de significación, por lo que existen diferencias significativas al reducirse considerablemente las agresiones producidas. Estos cambios se han producido en todos los ítems excepto en el de robar, en el que no hay diferencias significativas ($p = .081$) tras la aplicación de la intervención.

Tabla 3

Frecuencias pretest y postest y datos de significación de la dimensión «agresiones producidas»

Ítem	Pretest (N = 99)		Postest (N = 99)		p
	Sí	No	Sí	No	
«He agredido físicamente»	43	56	14	85	0.000**
«He insultado»	55	44	32	67	0.000**
«Me he reído de otras personas»	56	43	13	86	0.000**
«He ignorado a alguien»	41	58	25	74	0.000**
«He robado»	18	81	10	89	0.081
«He amenazado»	33	66	9	90	0.000**
«He humillado»	41	58	9	90	0.000**
«He chantajeado»	27	72	7	92	0.000**

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$

Discusión

Coincidiendo con el estudio de Carbonell y Cerezo (2019), aquí también se puede constatar el éxito de la intervención al identificar la educación emocional y la empatía como pieza clave para la mejora de la convivencia escolar; ambas se postulan como elementos del currículo oculto que requieren de una mayor incursión en las dinámicas escolares. De esta forma, tal y como expone Castro-Robles *et al.* (2020), en la actualidad se identifica un colectivo de adolescentes con necesidad de una alfabetización emocional

para afrontar mejor los conflictos y, por consiguiente, dotar de una convivencia más fructífera. De acuerdo a los resultados, el principal beneficio ha sido una reducción de los conflictos y las agresiones, lo cual pone de manifiesto la funcionalidad de este tipo de intervención al cumplir su principal objetivo, éxito previamente logrado en otros planes y proyectos de la misma envergadura (Álvarez-Muñoz *et al.*, 2021; Hernández *et al.*, 2019; Manzano-Sánchez, 2021; Wachs *et al.*, 2023).

A continuación, se da paso a la discusión de los resultados obtenidos con base en los objetivos de investigación. De acuerdo al objetivo específico 1, antes de analizar la comparativa, se aprecia que existe una banalización del lenguaje en sus relaciones, dado que el uso del insulto es una constante en sus conflictos. Ello coincide con los datos de Cahui *et al.* (2022), quienes señalan que un 91 % de los adolescentes utilizan el insulto como medio de gestión de los conflictos. Otro de los elementos conflictivos, utilizados por más de la mitad de los adolescentes, son las conductas disruptivas hacia el docente. Este resultado es similar al obtenido por Jaraba *et al.* (2021), quienes hallaron su problemática en lo emocional, denotando la necesidad de ahondar sobre dicho aspecto desde pensar más allá del yo y acceder al otro, ya sea el propio compañero de clase o el docente.

En lo que respecta a la comparativa, en general las conductas conflictivas de todo tipo, habitualmente mal gestionadas desde la agresión física o psicológica (Andrades-Moya, 2020), se han visto reducidas en todas sus variantes. La única excepción es la agresión verbal o física al docente, ya que su presencia, antes y después, era inexistente. Así, por un lado, se confirma la existencia de un modelo adultocéntrico de relación que sitúa el poder en los docentes y la subordinación de la infancia con escasas oportunidades de co-construir entornos democráticos-participativos (Lay-Lisboa & Montañés, 2018; Vásquez, 2013); y, por otro lado, los resultados se muestran contrarios a aquellos estudios (Nieto-González & López-Ortega, 2022) que hacen mención de un alumnado más violento con los docentes. Por tanto, al igual que Manota y Melendro (2016) o Manzano-Sánchez (2021) en la investigación de sus proyectos de convivencia, se constata que las intervenciones vivenciales y de contacto directo dotan de herramientas que favorecen el diálogo y la negociación por encima de la agresión, haciendo que, en consecuencia, se establezca una red de saludable de relaciones entre docentes-discentes y los propios alumnos.

Las mejoras no se reducen únicamente a lo convivencial, sino que también trascienden a lo académico: se aprecia una reducción del absentismo escolar, al igual que un alumnado más implicado en las tareas escolares. Estos resultados confirman la estrecha relación entre lo emocional y lo académico, lo que fuera previamente por autores como

Vaquero (2020). Así pues, el interés y disfrute por aprender despierta una motivación más duradera y eficaz y se encuentra ligado a la autoestima, es decir, a la capacidad de sentirse autónomos, competentes y seguros de sí mismos (Álvarez-Muñoz *et al.*, 2021).

A continuación se abordan los hallazgos obtenidos en el segundo objetivo, relativo a la gestión de los conflictos. Inicialmente, tienen una valoración superficial del diálogo como medio de solución, pero no se aprecia su presencia en la práctica. Como explican Bustamante *et al.* (2022), casi todos los adolescentes conocen cómo se han de resolver los problemas; sin embargo, menos de la mitad hacen uso de los medios apropiados para su solución. En la tarea de resolución de conflictos, el alumnado no identifica la misión docente como la más apropiada, desmereciendo el papel de los profesores en este cometido de convivencia. Ello confirma las causas identificadas en estudios previos como la falta de formación inicial y continuada al respecto (Obaco, 2020) o una escasa empatía docente (Palacio & Gutiérrez, 2023). Tampoco consideran el uso de la sanción y el castigo como medidas correctivas porque, por un lado, hay un uso descontextualizado y desmedido por parte de los docentes (Saco *et al.*, 2022) y, por otro, dado que en el contexto familiar se desmerece la posibilidad de este recurso de control (Cuadra-Martínez *et al.*, 2021).

Afortunadamente, tras el procedimiento de intervención aplicado, existe una mejor consideración de los agentes y de las medidas en la resolución de conflictos. Parte de su éxito se halla en la instrucción sobre la empatía. García (2020) encuentra la causa en que los adolescentes abandonan su egocentrismo para entender el papel que los docentes y las familias tienen en este cometido (que sucede de forma recurrente en las aulas). Estos logros también se muestran en consonancia con los obtenidos por Wachs *et al.* (2023), evidenciando que la mejora de la capacidad empática predispone a los adolescentes a contradiscursos que frenan los delitos de odio en los centros educativos. Así, como señala Moh (2024), en la propia educación se halla el antídoto para este tipo de sucesos que subyacen una convivencia descontrolada.

Igualmente, se incrementa el sentimiento de responsabilidad que los lleva a asumir que son parte causante del conflicto y los artífices de su solución (Gallardo-Cerón *et al.*, 2019); ello pese a confiar en el criterio de los docentes para resolver los conflictos, otorgándoles un papel mediador mejor considerado que el plasmado en los primeros informes sobre violencia escolar del defensor del pueblo (Hernández-Prados, 2004). Un claro ejemplo es el programa de jueces de paz, en el que los docentes acompañan y los discentes son los propios protagonistas de la gestión y control de estos sucesos. Una correcta implementación asegura una consolidación de la resolución pacífica de los problemas de

convivencia (Saéz, 2023). Finalmente, también han tomado conciencia sobre las consecuencias de los actos, asumiendo que han de cumplir una sanción para suplir su falta, fomentando la adquisición de la responsabilidad democrática (Saco *et al.*, 2019).

En cuanto a los últimos dos objetivos, se ha podido verificar que la práctica de educación basada en la empatía ha reducido la frecuencia de agresiones entre el alumnado. De forma específica, las agresiones físicas, burlas, aislamientos, robos, amenazas, humillaciones y chantajes han experimentado una reducción significativa, al contrario de los insultos, cuya reducción es mínima. La disminución ha sido más pronunciada en lo físico, dado que, en palabras de Álvarez-García *et al.*, (2015), estas son más habituales, hasta el punto de ser un elemento reconocido, normalizado e, incluso, tolerable, sin contemplar el carácter nocivo que tienen este tipo de actos. Este hallazgo es acorde a las conclusiones extraídas por López (2023), quien, a través de una revisión de la literatura, observa que el uso del insulto no se ve reducido, sino al contrario acrecentado ante el uso normalizado de las redes sociales por los menores; una amenaza consolidada para la convivencia. En cuanto a los robos, como alteración de la convivencia, no se hallan diferencias significativas por una cuestión de conceptualización: como indica Pacheco-Salazar (2018), los robos no se consideran un acto delictivo para la convivencia, ya que no implican una manipulación o daño directo a la persona.

En cuanto a las limitaciones halladas durante la investigación, inicialmente cabe señalar a la búsqueda bibliográfica, puesto que resultó difícil encontrar documentación respecto a la educación de la empatía en los adolescentes, dado que la mayoría se centra en la niñez. Además, el trabajo queda restringido a una muestra pequeña procedente de centros educativos con un contexto similar. En lo que respecta a la intervención, el poco ajuste que permiten las programaciones y el abultado número de docentes por aula, hizo imposible implementar el número de sesiones inicialmente planteadas. También se ha de señalar que otra dificultad fue el número de estudiantes; con las ratios establecidas no se logra obtener el alcance que podría darse con menos. Así mismo, se ha de mencionar la falta de recursos tecnológicos para realizar determinadas actividades.

De esta manera, estos obstáculos sirven como preludeo para el establecimiento de nuevas líneas de investigación: implementación y evaluación de otros programas de este tipo en las etapas educativas obligatorias, aplicación de intervenciones más duraderas y aplicación e investigación del estudio en otros contextos para ampliar el estudio comparativo con base en otras variables sociodemográficas. En este apartado también queremos hacer especial mención de agradecimiento a los centros educativos participantes que, a

pesar de las numerosas burocracias y tareas educativas que acotar, mostraron una predisposición positiva para poder ejecutar este proyecto en su aula.

Como implicación educativa se resalta esta intervención como un ejemplo de buenas prácticas formativas, a fin alentar a otros docentes a diseñar proyectos destinados a trabajar emociones y valores en otras etapas, no solo en infantil y primaria, sino también en secundaria; pues, como señala Andrades-Moya (2020), la convivencia escolar se trabaja más de una forma reactiva —tras una situación problemática— que de forma preventiva-formativa. También mencionar el requerimiento de mejorar la formación de los docentes de secundaria en materia de convivencia dado que, analizando los planes de estudios (González *et al.*, 2020), son escasas las asignaturas que abordan esta temática protagonista en el escenario educativo actual. Finalmente, se ha de hacer alusión en la necesidad de establecer marcos institucionales de trabajo —regionales o nacionales— obligatorios con prácticas concretas (como el aquí detallado), los cuales se apliquen desde la acción tutorial de los profesores en un espacio específico dedicado a ello. Su legitimidad en los planes y acciones hará posible el éxito de la prevención, intervención y reeducación en los conflictos escolares.

Agradecimientos

A todos los centros educativos de educación secundaria obligatoria que han aceptado participar en el presente estudio.

Referencias

- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. Á., Carbonell-Bernal, N., & Herrero-Castellote, C. (2021). Aprender a gestionar emocionalmente la motivación de logro en Educación Primaria: propuesta de intervención. *Reidocrea*, 10(40), 1-14.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 346-368. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Bloom, P. (2016). *Against empathy: The case for rational compassion*. Vintage.

- Bustamante, L. K., Luzuriaga, M. A., Rodríguez, P. E., & Espadero, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *ProSciences. Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 389-398.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Cahui, C. R., Enríquez, Y., & Díaz, G. M. (2022). Factores asociados a la violencia psicológica y física familiar en adolescentes peruanos desde un enfoque ecológico. *Horizonte Médico*, 22(2), e1749. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2022.v22n2.02>
- Carbonell, N., & Cerezo, F. (2019). El programa CIE: intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la inteligencia emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.136>
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Desclee de Brouwer.
- Castro-Robles, A., Niño-Vega, J., & Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3675>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Tognetta, L. R. P., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D., & Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educativa*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423>
- Decety, J. (2021). Why empathy is not a reliable source of information in moral decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 30(5), 425-430. <https://doi.org/10.1177/09637214211031943>
- Decety, J., Meidenbauer, K., & Cowell, J. (2018). The development of cognitive empathy and concern in preschool children: A behavioral neuroscience investigation. *Developmental Science*, 21(3), e12570. <https://doi.org/10.1111/desc.12570>
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- DeSteno, D. (2015). Compassion and altruism: How our minds determine who is worthy of help. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 80-83. <https://doi.org/gnstjbj>
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F. J., & Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de *bullying*: un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135. <https://doi.org/d4c2>

- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488-496. <https://doi.org/10.1037/edu0000292>
- Fierro, C., & Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/g9pt>
- Gallardo-Cerón, B., Hernández-Zuluaga, G., Monsalve-Giraldo, M., & Barrientos-Burgos, H. (2019). Convivencia, conflicto y pacto: hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 62-75. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504>
- García, M. (2020). *Inteligencia emocional y violencia escolar en adolescentes y jóvenes: una revisión sistemática* [Tesis de maestría, Universidad de Almería]. riUAL. <http://hdl.handle.net/10835/10069>
- Gevaux, N. S., Nilsen, E. S., Bobocel, D. R., & Gault, S. F. (2020). Children's reactions to inequality: Associations with empathy and parental teaching. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70, 101189. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101189>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). Moral disengagement moderates the link between psychopathic traits and aggressive behavior among early adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 51-67. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0051>
- Gómez, A. S., & Narváez, M. (2022). Dimensiones de la personalidad y su relación con las tendencias prosociales y la empatía en niños(as) y adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista de Psicología*, 40(1), 37-72. <https://doi.org/htd5>
- González, F., Bisquert, M., Haba-Osca, J., & Osca-Lluch, J. (2020). Formación del profesorado de secundaria en España: un estudio a través de los másteres oficiales en educación secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Hernández, J. E., López, R. S., & Caro, O. (2019). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (21), 217-244. <https://doi.org/msxt>
- Hernández-Prados, M. A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad de Murcia.
- Hernández-Prados, M. A., Penalva, A., & Guerrero, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/msxv>
- Jaraba, R. & Bertel-Barreto, J., & Navarro-Obeid, J. (2021). Percepción emocional en adolescentes de 14 a 16 años con conductas disruptivas y sin conductas disruptivas

- de una institución educativa regular del departamento de Sucre. En K. Romero-Acosta & K. Pérez (Eds.), *Salud mental y vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia* (pp. 175-194) Corporación Universitaria del Caribe.
- Knox, J. L., Gönültaş, S., Gibson, S. M., & Mulvey, K. (2022). Relations between parental attachment, empathy, and bystander help-seeking preference following peer aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 31(9), 2401-2411. <https://doi.org/jb2t>
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 55-66. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176>
- Leganés, E. N. (2021). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society & Education*, 5(1), 21-40.
- León, B., Polo, M.-I., Gozalo, M., & Mendo, S. (2015). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica *bullying*: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://doi.org/msxz>
- Lo Cricchio, M., García-Poole, C., Brinke, L., Bianchi, D., & Menesini, E. (2021). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 271-311. <https://doi.org/gtwz>
- López, L. (2023). Violencia escolar: un estudio en adolescentes. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 3(3), 419-428. <https://doi.org/10.46363/jnph.v3i3.3>
- Manota, M. A., & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Manzano-Sánchez, D. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en educación primaria y educación secundaria: motivación, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad, clima de aula, conductas antisociales y violencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 9-18. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4198>
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92. <https://doi.org/gd4rf5>
- Martínez-Sitjes, S., Casellas, C., & Carrillo, A. (2023). Papel de la empatía en los agresores y las víctimas del acoso escolar: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(2), 1-11. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2023.10.2.1>
- Miklikowska, M. (2018). Empathy trumps prejudice: The longitudinal relation between empathy and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Developmental Psychology*, 54(4), 703-717. <https://doi.org/10.1037/dev0000474>

- Moh, S. M. (2024). La educación y la inclusión como antídoto frente a los mensajes de odio [Editorial]. *Modulema. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8. <https://doi.org/10.30827/modulema.v8i.29845>
- Moreto, G., González, P., & Piñero, A. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización en la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación emocional del estudiante de medicina. *Revista de Educación Médica*, 19(3), 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.013>
- Nava-Preciado, J. M., & Méndez-Huerta, M. (2018). Adolescentes y derechos humanos: una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 285-299. <https://doi.org/msx2>
- Nicolás, A. (2016). *La convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia: la voz del alumnado* [Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/48163>
- Nieto-González, J., & López-Ortega, M. (2022). Comportamiento del alumno ante las exigencias del docente: adaptación, quebrantar la norma y agresión. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(6), e22464-e22464.
- Núñez, F. A., Porrás-Cruz, L. T., & Cárdenas-Soler, R. N. (2021). Empatía y educación en la infancia y la niñez: un estado actual de la cuestión. *Pensamiento y Acción*, (31), 74-80. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12569>
- Obaco, E. E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 24(77), 37-46.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/c9vf>
- Paciello, M., Fida, R., Cerniglia, L., Tramontano, C., & Cole, E. (2013). High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 3-7. <https://doi.org/f4vz9j>
- Palacio, C., & Gutiérrez, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 16(1), 189-211. <https://doi.org/10.15332/25005421.7754>
- Patierno, N., & Southwell, M. (2020). Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18309>
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 3-15.

- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de segundo de ESO. *Revista de Educación*, (343), 503-529.
- Pulido, E. G., Cudris, L., Tirado, M. M., & Jiménez, L. K. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63.
- Puma-Maque, O. C., & Cárdenas-Zúñiga, M. del C. (2023). Bullying y cyberbullying en el contexto peruano (2017-2021): una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.6163>
- Ros, R. (2020). *La convivencia escolar en la región de Murcia desde la teoría del desarrollo positivo* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Murcia.
- Saco, I., González, I., Martín, M. A., & Bejarano, P. (2019). Las conductas disruptivas en el sistema escolar español. Evolución legislativa. *Cuestiones Pedagógicas*, (27), 15-30.
- Saco, I., González, I., Rodríguez, M., & Bejarano, P. (2022). Detección de las necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas en futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 15-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.524541>
- Saéz, J. E. (2023). Proyectos de mediación entre iguales en la región de Murcia. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, (8), 144-162.
- Saucedo, C. L., & Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Stupacher, J., Mikkelsen, J., & Vuust, P. (2022). Higher empathy is associated with stronger social bonding when moving together with music. *Psychology of Music*, 50(5), 1511-1526. <https://doi.org/10.1177/03057356211050681>
- Vaquero, M. (2020). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes dentro de un centro educativo de excelencia en Sao Paulo*. ESIC.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaultianas. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234.
- Ventura, D. J. (2020). *El papel de la empatía en los adolescentes con conducta agresiva: una revisión sistemática* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/50536>
- Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <https://doi.org/ms2v>

- Wachs, S., Krause, N., Wright, M., & Gámez-Guadix, M. (2023). Effects of the prevention program «HateLess. Together against Hatred» on adolescents' empathy, self-efficacy, and countering hate speech. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(6), 1115-1128. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01753-2>
- Zych, I., Ttofi, M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>