Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 6 No. 6.1
Edición Especial II 2025

EMPATÍA Y CLIMA SOCIAL-ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO EN UNA UNIDAD EDUCATIVA DE QUERO

EMPATHY AND SOCIAL-SCHOOL CLIMATE IN HIGH SCHOOL ADOLESCENTS AT A SCHOOL IN QUERO

Autores: [1]Aide Katherine Silva Arévalo y [2]Ana del Rocío Martínez Yacelga.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-1141-5531
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5436-8845
[1]E-mail de contacto: aksilva@pucesa.edu.ec
[2]E-mail de contacto: rmartinez@pucesa.edu.ec
Afiliación:[1]*[2]Pontificia Universidad Católica, (Ecuador).
Articulo recibido: 25 de Julio del 2025
Articulo revisado: 25 de Julio del 2025
Articulo aprobado: 1 de Agosto del 2025
[1]Psicóloga General, egresada de la Universidad Tecnológica Indoamérica sede Ambato, (Ecuador) con 3 años de experiencia laboral. Maestrante en Psicología Clínica con mención en Psicoterapia Infantil y de Adolescentes, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, (Ecuador).
[2]Doctora en Psicología Clínica, egresada de la Universidad Central del Ecuador, (Ecuador) con 22 años de experiencia laboral. Magíster en Psicología Educativa, egresada de la Universidad Técnica de Ambato, (Ecuador). Magíster en Psicología Clínica con mención en Psicoterapia Infantil y de Adolescentes, egresada de la Pontificia Católica del Ecuador, (Ecuador).

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar la relación entre empatía y clima social-escolar en adolescentes de bachillerato en una unidad educativa del cantón Quero. La metodología tiene un enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal, alcance descriptivo y correlacional. Participaron 89 estudiantes de 15-18 años de unidad educativa de la provincia de Tungurahua. Para la recolección de datos se utilizó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) y el Cuestionario de Clima Social Escolar. Los resultados evidencian correlaciones muy altas y altas dentro de cada constructo que confirman su solidez psicométrica. Los resultados indican que los estudiantes presentan niveles altos de empatía, con mayor prevalencia en alegría empática, con correlaciones muy altas entre adopción de perspectivas y comprensión emocional ($r=0,824$, $p<0,01$) y altas con alegría empática ($r=0,722$ y $0,720$, $p<0,01$). El clima social-escolar mostró percepciones moderadas-positivas con correlaciones muy altas entre cohesión grupal e interés institucional ($r=0,864$, $p<0,01$) y entre relación, comunicación e interés institucional ($r=0,822$, $p<0,01$). Las correlaciones entre constructos fueron débiles y no significativas, identificándose únicamente dos correlaciones muy bajas: comprensión emocional con competitividad ($r=0,218$, $p<0,05$) y con interés y preocupación ($r=0,238$, $p<0,05$). Se concluye que las correlaciones muy altas internas confirman la estructura teórica de ambos constructos, mientras que la ausencia de correlaciones fuertes entre empatía y clima social-escolar indica que funcionan como dimensiones independientes, sugiriendo que factores contextuales ecuatorianos modulan estas relaciones diferentemente a patrones internacionales, con predominancia de influencias familiares sobre escolares en el desarrollo empático adolescente.

Palabras clave: Empatía, Adolescente, Ambiente de instituciones académicas, Relaciones interpersonales, Educación secundaria.

Abstract

The objective of the research is to analyse the relationship between empathy and social-school climate in high school adolescents in an educational unit in the canton of Quero. The methodology has a quantitative approach, a non-experimental cross-sectional design, and a descriptive and correlational scope. Eighty-nine students aged 15-18 from an educational unit in the province of Tungurahua participated. The Cognitive and Affective Empathy Test (TECA) and the School Social Climate Questionnaire were used for data collection. The results show very high and high

correlations within each construct, confirming their psychometric soundness. The results indicate that students have high levels of empathy, with a higher prevalence of empathic joy, with very high correlations between perspective taking and emotional understanding (r=0.824, p<0.01) and high correlations with empathic joy (r=0.722 and 0.720, p<0.01). The social-school climate showed moderate-positive perceptions with very high correlations between group cohesion and institutional interest (r=0.864, p<0.01) and between relationship, communication and institutional interest (r=0.822, p<0.01). The correlations between constructs were weak and insignificant, with only two very low correlations identified: emotional understanding with competitiveness (r=0.218, p<0.05) and with interest and concern (r=0.238, p<0.05). It is concluded that the very high internal correlations confirm the theoretical structure of both constructs, while the absence of strong correlations between empathy and social-school climate indicates that they function as independent dimensions, suggesting that Ecuadorian contextual factors modulate these relationships differently from international patterns, with family influences predominating over school influences in adolescent empathic development.
Keywords: Empathy, Adolescent, Academic institution environment, Interpersonal relationships, Secondary education.

Sumário

O objetivo da pesquisa é analisar a relação entre empatia e clima social-escolar em adolescentes do ensino médio em uma unidade educacional do cantão de Quero. A metodologia tem um enfoque quantitativo, desenho não experimental transversal, alcance descritivo e correlacional. Participaram 89 alunos de 15 a 18 anos de uma unidade educacional da província de Tungurahua. Para a coleta de dados, foram utilizados o Teste de Empatia Cognitiva e Afetiva (TECA) e o Questionário de Clima Social Escolar. Os resultados evidenciam correlações muito altas e altas dentro de cada construto, confirmando sua solidez psicométrica. Os resultados indicam que os alunos apresentam altos níveis de empatia, com maior prevalência na alegria empática, com correlações muito altas entre a adoção de perspectivas e a compreensão emocional (r=0,824, p<0,01) e altas com a alegria empática (r=0,722 e 0,720, p<0,01). O clima social-escolar apresentou percepções moderadas-positivas com correlações muito altas entre coesão grupal e interesse institucional (r=0,864, p<0,01) e entre relacionamento, comunicação e interesse institucional (r=0,822, p<0,01). As correlações entre os constructos foram fracas e não significativas, identificando-se apenas duas correlações muito baixas: compreensão emocional com competitividade (r=0,218, p<0,05) e com interesse e preocupação (r=0,238, p<0,05). Conclui-se que as correlações internas muito altas confirmam a estrutura teórica de ambos os constructos, enquanto a ausência de correlações fortes entre empatia e clima social-escolar indica que funcionam como dimensões independentes, sugerindo que fatores contextuais equatorianos modulam essas relações de maneira diferente dos padrões internacionais, com predominância de influências familiares sobre escolares no desenvolvimento empático adolescente.
Palavras-chave: Empatia; Adolescente; Ambiente da Instituição Acadêmica; Relacionamentos Interpessoais; Ensino Médio.

Introducción

La empatía se define como la capacidad de comprender, sentir y compartir el mundo emocional de otra persona, mientras se mantiene la diferenciación entre el yo y el otro (Hakansson, J., & Summer, M. 2021). Esta habilidad social fundamental representa un constructo multidimensional que involucra procesos neurocognitivos complejos durante la adolescencia (Schurz, M., et al. 2021). Según Gaspar, A., & Esteves, F. (2022), constituye un rasgo de la personalidad estable que se relaciona con la capacidad de percibir, comprender y

responder apropiadamente a las emociones de los demás.

De acuerdo a Schurz, M., et al. (2021), la empatía comprende dos dimensiones principales:

- *Empatía cognitiva:* implica la construcción de modelos de trabajo sobre los estados emocionales de otros a través de la toma de perspectiva y la comprensión emocional. Esta dimensión incluye subdimensiones específicos como: la toma de perspectiva, que representa la habilidad cognitiva para adoptar el punto de vista psicológico de otra persona, y la comprensión emocional, que se refiere a la precisión empática para reconocer y entender las experiencias emocionales ajenas (Schurz, M., et al. 2021; Thompson, M., et al. 2022).
- *Empatía afectiva:* se refiere a la capacidad de experimentar respuestas emocionales compatibles con las situaciones de otros individuos. Esta dimensión comprende subdimensiones como: la preocupación empática o compasión, que representa la motivación orientada hacia el cuidado y el bienestar de los demás; el contagio emocional, definido como la respuesta emocional automática donde los individuos "captan" aspectos del estado emocional de otro, produciéndose respuestas afectivas y fisiológicas similares y el malestar personal, que constituye los sentimientos propios de angustia en respuesta a percibir el sufrimiento ajeno (Schurz, M., et al. 2021; Herrando, C., & Constantinides, E. 2021).

Por lo que, el desarrollo de la empatía en adolescentes sigue trayectorias complejas no lineales que, varían según el componente empático específico, es decir que, se presentan de manera diferenciada según la edad, es así que, la preocupación empática alcanza su desarrollo máximo entre los 11-12 años y posteriormente se mantiene estable, mientras que, la toma de perspectiva presenta un desarrollo no lineal con diferencias significativas entre géneros (Gaspar, A., & Esteves, F. 2022). En este sentido, Stern, A., et al. (2024) refieren que, las experiencias de cuidado empático recibidas de los padres durante la adolescencia predicen las competencias de cuidado emocional en las relaciones adultas y el bienestar de la siguiente generación.

Por otra parte, los estudios de neuroimagen desarrollados por Kim, J., et al. (2020) revelan que los adolescentes muestran habilidades empáticas cognitivas y emocionales significativamente menores que los adultos, pero presentan mayor activación cerebral en las redes de empatía emocional, que abarca el giro temporal transverso derecho, la ínsula derecha y el lóbulo parietal superior derecho. Esta mayor activación neuronal sugiere que, durante la adolescencia el cerebro compensa sus limitaciones en las habilidades empáticas a través de respuestas emocionales más intensas, lo que, incide en el proceso de transición hacia el desarrollo de competencias empáticas adultas consolidadas.

Paralelamente, la creciente digitalización de las interacciones sociales ha transformado radicalmente la forma en que los adolescentes se relacionan, que modifica los patrones tradicionales de comunicación y conexión emocional. El desarrollo de la tecnología y las redes sociales ha propiciado el incremento de relaciones virtuales que frecuentemente carecen de componentes no verbales esenciales para el desarrollo empático, tales como el contacto visual directo, las expresiones faciales completas, el lenguaje corporal y las señales paraverbales. Esta limitación en la comunicación presencial dificulta la conexión afectiva directa entre las personas, lo que según

estudios afecta el desarrollo de habilidades empáticas en los adolescentes precisamente por la reducción del contacto tanto verbal como no verbal que se presenta cuando se entabla una relación interpersonal presencial (Kim, J., et al. 2020).

Esta comprensión del desarrollo empático resulta fundamental para analizar su relación con el ambiente educativo donde se desenvuelven los adolescentes, dado que la institución educativa constituye el principal espacio de interacción social después del hogar, donde las habilidades empáticas se ejercitan y desarrollan mediante las relaciones cotidianas con pares y docentes (Schurz, M., et al. 2021; Thompson, M., et al. 2022). El desarrollo de la empatía implica procesos cognitivos complejos que incluyen cuatro componentes fundamentales. Primero, el reconocimiento emocional, donde los adolescentes aprenden a identificar señales verbales y no verbales en las expresiones faciales, tonos de voz y posturas corporales de otros. Segundo, el respeto hacia las emociones ajenas, que requiere la capacidad de validar experiencias emocionales diferentes a las propias sin juicio o minimización. Tercero, las cogniciones involucradas en la interpretación empática demandan que los adolescentes integren información contextual, experiencias previas y conocimiento social para comprender las motivaciones y estados internos de otros (Schurz, M., et al. 2021). Cuarto, la expresión de respuestas empáticas apropiadas, que implica la capacidad de comunicar comprensión emocional a través de gestos, palabras y acciones que demuestren sintonización con el estado emocional del otro. Este proceso integral se ve significativamente influenciado por la calidad de las relaciones interpersonales que establecen en su entorno educativo (Kim, J., et al. 2020).

Por lo que, el clima social-escolar se conceptualiza como las percepciones afectivas y cognitivas relacionadas con las interacciones sociales, relaciones, valores y creencias sostenidas por estudiantes, profesores, administradores y personal dentro de una institución educativa (Rudasill, M., et al., 2020). En este contexto, el ambiente escolar funciona como laboratorio natural donde los componentes empáticos se activan y refinan constantemente. Este constructo abarca cuatro dominios principales: 1. El clima académico, que incluye el énfasis en el aprendizaje y las expectativas académicas así como la calidad de la enseñanza y el apoyo docente; 2. La comunidad, que engloba las relaciones interpersonales y la conexión escolar que incluye la cohesión grupal y el sentido de pertenencia; 3. La seguridad, tanto física como emocional que abarca la protección ante riesgos y la libertad para expresarse sin temor; y 4. El ambiente institucional, que comprende las instalaciones físicas, recursos y estructuras organizacionales que facilitan o dificultan las interacciones positivas (Wang, T., & Degol, L., 2020).

A su vez, la relación entre la empatía y el clima social-escolar en adolescentes es bidireccional y significativa porque ambos constructos se influyen mutuamente. Los factores que inciden en el desarrollo empático dentro del contexto escolar incluyen la modelación de comportamientos empáticos por parte de los docentes, la frecuencia y calidad de las interacciones entre pares, la presencia de normas institucionales que valoran la comprensión emocional, y las oportunidades estructuradas para la práctica de habilidades socioemocionales (Wong, D., et al. 2021; Silke, C., et al. 2024). Las relaciones interpersonales actúan como catalizadores del desarrollo empático al proporcionar retroalimentación

inmediata sobre la efectividad de las respuestas empáticas, que permite que los adolescentes ajusten y perfeccionen su capacidad de sintonización emocional (Tikkanen, L., et al. 2022; Montero, C., et al. 2021).

Asimismo, estudios demuestran que la empatía actúa como mediador clave entre las percepciones del clima escolar y los comportamientos de acoso, donde los estudiantes en climas escolares positivos reportan mayores niveles de empatía (Acosta, J., et al. 2020; Luo, Y., et al. 2023). La conexión entre pares emerge como el predictor más fuerte de empatía entre las dimensiones del clima escolar. De manera complementaria, Tikkanen, L., et al. (2022), confirman que los ambientes de aprendizaje proporcionados por las escuelas desempeñan un papel crucial en el desarrollo de la empatía y el bienestar estudiantil al proporcionar oportunidades estructuradas para el ejercicio de habilidades socioemocionales.

En cuanto a los antecedentes mundiales, en China, Yang, X., et al. (2023) desarrollaron un estudio con 2,510 estudiantes de cinco escuelas secundarias de la provincia de Sichuan. Los datos se recolectaron en diciembre de 2019 (antes de la pandemia de COVID-19) y julio de 2020 (durante la pandemia) se utilizaron la Escala de Desarrollo Juvenil Positivo y la Escala China de Empatía. Los resultados confirmaron que una percepción positiva del clima escolar, combinada con niveles elevados de preocupación empática, se asocia con una disminución de la agresión en adolescentes, que fomenta entornos educativos saludables que facilitan las conexiones emocionales entre los estudiantes.

En España, Montero, C., et al. (2021) desarrollaron un estudio con 629 estudiantes de 12-14 años (M = 12.55, SD = 0.67) con el propósito de examinar las relaciones entre diferentes dimensiones del clima escolar, desconexión moral, empatía y comportamientos de acoso escolar. Los resultados confirmaron que la claridad de las normas, los mecanismos de denuncia, la afirmación de la diversidad y las conexiones entre pares, predicen positivamente el desarrollo de la empatía en adolescentes, lo que, a su vez, reduce los casos de acoso escolar. Los modelos predictivos del estudio explicaron entre el 50-70% de la varianza, lo que indica que, las dimensiones del clima escolar predijeron la desconexión moral, la empatía y la victimización y que a su vez predijeron la perpetración del acoso escolar.

En Irlanda, Silke, C., (2024) evaluaron el programa "Activating Social Empathy", una intervención de aprendizaje socioemocional que demostró que un clima escolar positivo facilita el desarrollo de la empatía y la participación en conductas prosociales entre estudiantes adolescentes. Mientras que, en Estados Unidos, Wong, D., et al. (2021) desarrollaron un estudio longitudinal con 4,244 estudiantes de séptimo grado en Los Ángeles, que utiliza mediciones repetidas del clima escolar percibido y bienestar emocional, que confirmaron que los entornos educativos de apoyo, caracterizados por relaciones afectivas sólidas, participación significativa e interacciones sistemáticas, mejoran consistentemente la capacidad empática de los estudiantes y reducen indicadores de malestar psicológico.

En el contexto latinoamericano sobre la relación entre la empatía y el clima escolar en adolescentes indica una asociación significativa entre estas variables. Rodríguez, J., et al. (2021) realizaron un estudio transnacional comparativo entre España y Ecuador con una muestra amplia de 25.190 estudiantes de educación secundaria (edad promedio = 13,92, SD = 1,306; España = 14,437; Ecuador =10,753). El propósito de esta

comparación internacional fue examinar si los predictores del bullying y las respuestas empáticas operan de manera similar en un contexto europeo desarrollado versus un contexto latinoamericano en vías de desarrollo, se consideraron las diferencias culturales, socioeconómicas y educativas entre ambos países. Se analizaron los niveles de agresión personal y victimización, agresión y victimización étnico-cultural, autoestima, empatía, habilidades sociales y género como predictores potenciales del bullying. Los resultados revelaron que, los modelos predictivos del bullying para ambos países explicaron entre el 50-70% de la varianza, que confirmaron que las respuestas empáticas, en particular su componente afectivo, inhiben las conductas agresivas en el entorno escolar, ya que es crucial para la prevención de la violencia en entornos educativos.

En el contexto ecuatoriano específicamente, Prado, P., et al. (2024) realizaron un estudio cuasiexperimental con diseño de pre y post test en instituciones educativas de la región Sierra del Ecuador, se trabajó con una muestra de 120 estudiantes de educación básica superior divididos en grupo experimental y control. El objetivo fue evaluar el impacto de un programa de disciplina positiva implementado durante seis meses en el mejoramiento del clima social-escolar. Los investigadores utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Clima Social Escolar y una escala de evaluación de disciplina positiva aplicados antes, durante y después de la intervención. Los resultados identificados demostraron que la disciplina positiva contribuye significativamente a mejorar el clima social-escolar, así como a fomentar el respeto mutuo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, promoviéndose relaciones más saludables y ambientes de aprendizaje favorables.

Por su parte, Castro, B. (2025) desarrolló una investigación nacional que señala que un clima escolar favorable previene la aparición de problemas emocionales y genera desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales en estudiantes ecuatorianos. La calidad del clima escolar en Ecuador depende tanto del desarrollo de habilidades académicas como socioemocionales, que desempeñaron un papel multidimensional en la formación integral del alumnado.

Bajo este escenario contextual, la situación observada en el ámbito educativo ecuatoriano, particularmente en instituciones de la provincia de Tungurahua ubicadas en sectores rurales como el cantón Quero, revela que los entornos educativos contemporáneos enfrentan desafíos significativos que dificultan el desarrollo óptimo de la empatía y un clima social-escolar positivo. Específicamente en esta institución educativa rural del cantón Quero, se ha observado que un grupo de adolescentes presentan comportamientos caracterizados por insensibilidad frente a las necesidades de los demás, indiferencia afectiva, comportamiento centrado en sí mismo e incapacidad para reconocer y comprender la postura del otro, denotándose una dificultad para conectarse con las emociones de otros. Esta carencia empática, relacionada con experiencias de violencia intrafamiliar, carencias afectivas, estilos de crianza autoritarios o negligentes, genera conflictos interpersonales, distanciamiento social y disminución de la conexión grupal, constituyéndose como factor determinante en problemas de acoso y violencia escolar que perjudican directamente el clima social-escolar.

Adicionalmente, los sistemas educativos priorizan el rendimiento académico sobre el desarrollo socioemocional, de forma que asignan recursos limitados a programas que fomentan habilidades interpersonales

fundamentales, situación que se intensifica en contextos rurales donde los recursos son aún más escasos. Abordar la relación entre empatía y clima social-escolar representa una inversión estratégica en el desarrollo integral de los adolescentes, con implicaciones que trascienden del ámbito educativo hacia el establecimiento de sociedades más cohesionadas y pacíficas. El fortalecimiento de estas dimensiones contribuye a la prevención inmediata de problemas conductuales como el acoso escolar y sienta las bases para el desarrollo de ciudadanos emocionalmente estables y adaptados. Existe una correlación directa entre estos factores y la salud mental de los adolescentes, que reduce potencialmente los costos sociales y económicos asociados a problemas psicológicos en esta población vulnerable.

Por todo ello, esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre empatía y clima social-escolar en adolescentes de bachillerato en una unidad educativa del cantón Quero.

Materiales y Métodos

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo porque se buscó cuantificar y medir numéricamente las variables de empatía y clima social-escolar, que establece relaciones estadísticas entre estos constructos mediante el uso de instrumentos estandarizados que generan datos numéricos susceptibles de análisis estadístico. El diseño del estudio es no experimental de corte transversal, puesto que se analizaron las variables tal como se presentaban en su contexto natural, sin manipulación directa por parte de los investigadores, y los datos se recolectaron en un único momento del tiempo, lo que posibilitó obtener una fotografía general del fenómeno estudiado (Cvetković, A., et al., 2021; Vega, L., & Barrantes, E. 2022). Este enfoque resultó pertinente para identificar las dimensiones afectivas y cognitivas de la empatía y la percepción del entorno escolar desde la vivencia de los adolescentes.

En cuanto, la muestra estuvo conformada por estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato de una unidad educativa del cantón Quero, ubicada en la provincia de Tungurahua, Ecuador. La selección fue realizada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia con criterios de inclusión y exclusión. Se incluyeron únicamente los estudiantes que se encontraban matriculados formalmente durante el periodo académico 2024–2025, que aceptaron participar mediante la firma del consentimiento informado por parte de sus representantes legales, que estuvieron presentes al momento de la recolección de datos y que aceptaron participar voluntariamente. Se excluyeron aquellos que presentaron alguna condición cognitiva o lingüística que limitara su capacidad de respuesta, así como a quienes no enviaron el consentimiento correspondiente. Se contó con la participación de 89 adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y 18 años, quienes representaban diversos contextos familiares y académicos.

Para la recolección de información, se aplicó una ficha sociodemográfica diseñada específicamente para caracterizar a la población estudiantil en cuanto a datos personales, académicos, sociofamiliares e institucionales. La ficha también incluyó variables relacionadas con la participación en organizaciones extracurriculares, actividades recreativas predominantes, y aspectos académicos generales que permitieron contextualizar los resultados obtenidos en los instrumentos psicométricos principales.

Para habilidad cognitiva, se empleó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), creado por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad en el

2008. Este instrumento evaluó la capacidad empática que distingue componentes cognitivos y afectivos. Constó de 33 ítems con respuesta tipo Likert de cinco puntos (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo), distribuidos en cuatro dimensiones: adopción de perspectivas (ítems 6, 11, 15, 17, 20, 26, 29, 32) evaluó la habilidad cognitiva para adoptar el punto de vista psicológico de otra persona; comprensión emocional (ítems 1, 7, 10, 13, 14, 24, 27, 31, 33) midió la precisión empática para reconocer experiencias emocionales ajenas; estrés empático (ítems 3, 5, 8, 12, 18, 23, 28) examinó sentimientos de malestar personal ante el sufrimiento ajeno; y alegría empática (ítems 2, 4, 9, 16, 19, 21, 22, 25) evaluó la capacidad de experimentar emociones positivas compartidas. Las puntuaciones se transformaron en valores tipificados: extremadamente alta (T≥66), alta (T=56-65), media (T=45-55), baja (T=35-44) y extremadamente baja (T≤34). En el presente estudio se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,89 para la escala global, con valores de 0,84 para adopción de perspectivas, 0,87 para comprensión emocional, 0,82 para estrés empático y 0,85 para alegría empática. La información sobre sus propiedades psicométricas se consultó en Romero, J., & Solano, J. (2020).

Adicionalmente, para evaluar la percepción de los estudiantes sobre el ambiente escolar, se utilizó el Cuestionario de Clima Social Escolar, creado originalmente por Moos y Trickett en 1974 y adaptado para contextos latinoamericanos. Este instrumento midió las percepciones estudiantiles sobre el ambiente psicosocial del aula, evaluó relaciones interpersonales, crecimiento personal y mantenimiento del sistema educativo. Constó de 44 ítems con respuesta tipo Likert de cuatro opciones (nunca, a veces, bastante veces, siempre), distribuidos en ocho dimensiones: Relación, interés y comunicación (ítems 1, 2, 3, 7, 11, 19, 21, 36, 37) evaluó la interacción docente-alumno y comunicación áulica; Cohesión y satisfacción del grupo (ítems 8, 9, 14, 15, 20, 24, 33) midió sentido de pertenencia y satisfacción grupal; Competitividad (ítems 12, 13, 22) examinó el grado de competencia estudiantil; Normas (ítems 4, 5, 14, 17, 27, 41, 42) evaluó claridad y cumplimiento de reglas institucionales; Interés y preocupación (ítems 10, 16, 18, 23, 24, 28, 39) midió atención docente hacia necesidades estudiantiles; Libertad (ítems 6, 25, 26, 43) evaluó autonomía estudiantil permitida; Satisfacción e interés por el grupo (ítems 31, 34) midió bienestar grupal general; y una categoría complementaria (ítems 29, 30, 32, 35, 38, 40, 44) abarcó aspectos diversos del ambiente escolar. El cuestionario presentó un coeficiente alfa de Cronbach de 0,911 para la escala global, indicó alta fiabilidad y homogeneidad interna. La información sobre sus propiedades psicométricas se consultó en Cuenca, E. (2015).

La interpretación de los resultados se basó en los puntajes totales obtenidos por dimensión. Los valores más altos reflejaron una percepción positiva del clima escolar, caracterizada por relaciones armónicas, comunicación efectiva, normas claras y sentido de pertenencia grupal. En cambio, puntajes bajos evidenciaron un clima institucional problemático, marcado por desinterés del profesorado, conflictos entre compañeros, falta de cohesión o escasa claridad normativa. A nivel analítico, estos puntajes permitieron establecer comparaciones entre grupos, así como correlaciones con otras variables psicológicas relevantes, como la empatía.

En cuanto al procedimiento metodológico, este siguió las siguientes fases secuenciales: En primer lugar, se sustentaron los referentes

teóricos mediante revisión bibliográfica especializada. Posteriormente, se socializó el proyecto de investigación con las autoridades educativas correspondientes. En tercer lugar, se obtuvieron los permisos institucionales y consentimientos informados necesarios de los representantes legales. Seguidamente, se aplicaron los instrumentos a través de la plataforma Google Forms de manera grupal virtual a los estudiantes presentes en cada curso. Antes de la aplicación, se realizó una sesión explicativa virtual donde se detalló el objetivo del estudio, las instrucciones para responder y la importancia de contestar con honestidad. Cada estudiante respondió los cuestionarios de forma individual en un tiempo estimado de 20 a 30 minutos, sin interrupciones ni influencia externa, y bajo supervisión docente remota.

Una vez recolectada la información, se procesaron los datos en el software estadístico SPSS versión 26.0. El análisis de datos se basó en estadísticos descriptivos de frecuencia, porcentaje y medidas de tendencia central. Para el análisis correlacional, primeramente, se realizó la revisión de los supuestos estadísticos de normalidad, constatándose que los datos presentaron distribución paramétrica, por tanto, se aplicó el estadístico de correlación de Spearman para evaluar la relación entre las variables. La selección de este coeficiente se fundamentó en la naturaleza ordinal de los datos obtenidos de las escalas Likert y la necesidad de establecer tanto el grado como la dirección de la asociación entre las dimensiones de empatía y las del clima social escolar.

Finalmente, respecto a los aspectos éticos, el estudio se desarrolló bajo los principios establecidos en las normas de la American Psychological Association (APA) para investigación con seres humanos. Se garantizó la participación completamente voluntaria, se aseguró a los estudiantes que su decisión de participar o no tendría ningún efecto académico. Los datos recolectados fueron utilizados únicamente con fines científicos y académicos, que mantiene el anonimato y confidencialidad de los participantes. El estudio respetó los lineamientos establecidos por la Declaración de Helsinki y fue aprobado por las autoridades de la institución educativa correspondiente (Asociación Médica Mundial, 2024).

Resultados

Análisis de los datos sociodemográficos

La tabla 1 revela las características fundamentales de la muestra estudiada. La edad promedio de los participantes fue de *M=16,66, Ds=1,01*, con un rango de 15 a 18 años, lo que confirma que se trabajó con adolescentes en etapa de bachillerato, la distribución por sexo muestra una ligera predominancia masculina (58,4%) frente a la femenina (41,6%).

Respecto a la estructura familiar, se observa que más de la mitad de los estudiantes (56,2%) proviene de familias nucleares, seguido por familias monoparentales (29,2%). Esta distribución sugiere que la mayoría cuenta con estructuras familiares relativamente estables. Las relaciones familiares percibidas son mayoritariamente positivas, con un 49,4% que las califica como "muy buenas" y un 40,4% como "buenas", lo que indica un entorno familiar favorable para el desarrollo socioemocional.

La distribución por curso académico muestra una mayor representación de estudiantes de tercero de bachillerato (51,7%), seguido por primero (28,1%) y segundo (20,2%). Las relaciones con los profesores presentan una distribución equilibrada entre "buena" (49,4%) y "regular" (36%), con apenas un 2,2% que las considera "malas". En cuanto a actividades extracurriculares, el deporte predomina significativamente (56,2%), seguido por

videojuegos (19,1%) y actividades artísticas como danza y pintura (12,4% cada una).

Tabla 1. *Datos Sociodemográficos*

Variable	Mín.	Máx.	M.	Ds.
Edad (Años)	15	18	16,66	1,01
Sexo	**Frecuencia**		**Porcentaje**	
Hombre	52		58,40	
Mujer	37		41,60	
Total	89		100	
Tipo de Familia				
Familia Nuclear	50		56,20	
Familia Monoparental	26		29,20	
Familia Reconstruida	1		1,10	
Familia Extensa	8		9	
Familia Ampliada	4		4,50	
Relación con su familia				
Buena	36		40,40	
Muy buena	44		49,40	
Regular	9		10,10	
Curso de bachillerato				
Primero	25		28,10	
Segundo	18		20,20	
Tercero	46		51,70	
Relación con tus profesores				
Buena	44		49,40	
Mala	2		2,20	
Muy buena	11		12,40	
Regular	32		36	
Actividades extracurriculares				
Danza	11		12,40	
Deporte	50		56,20	
Pintura	11		12,40	
Videojuegos	17		19,10	

Fuente: *Elaboración propia. Mín.=Mínimo, Máx.=Máximo, M. =Media, Ds. =Desviación Estándar.*

Análisis de los resultados del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva

En la tabla 2 los resultados de clasificación revelan una distribución excepcional en los niveles empáticos de la muestra. El 96,6% de los estudiantes alcanza niveles "extremadamente altos" de empatía, mientras que únicamente el 3,4% se posiciona en el nivel "alto". No se registran casos en las categorías media, baja o extremadamente baja.

Esta distribución es extraordinariamente positiva y sugiere que la población estudiada posee capacidades empáticas que superan significativamente los estándares normativos esperados para su grupo etario. Sin embargo, esta concentración tan marcada en el nivel más alto podría indicar también limitaciones en la sensibilidad del instrumento para discriminar entre diferentes grados de competencia empática en esta población específica.

Tabla 2. *Análisis categórico del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	3	3,40
Extremadamente alta	86	96,60
Total	89	100

Fuente: *Elaboración propia.*

Análisis de los estadísticos descriptivos por dimensiones Test de Empatía Cognitiva y Afectiva

En la tabla 3 Los resultados muestran puntuaciones medias consistentemente elevadas en todas las dimensiones empáticas evaluadas. La dimensión "Alegría empática" registra la puntuación más alta *(M = 29,45; DS = 4,63)*, seguida por "Adopción de perspectivas" *(M = 28,40; DS = 4,78)* y "Comprensión emocional" *(M = 28,24; DS = 5,33)*. La dimensión "Estrés empático" presenta la puntuación más baja *(M = 26,07; DS = 5,38)*, aunque mantiene valores considerables.

Estas puntuaciones, considerando que los instrumentos utilizan escalas de puntuación directa, indican que los estudiantes demuestran capacidades empáticas significativamente desarrolladas en todas las dimensiones evaluadas. La menor desviación estándar en "Alegría empática" (4,63) sugiere mayor homogeneidad en esta dimensión, mientras que el "Estrés empático" presenta mayor variabilidad (5,38), que indica diferencias

individuales más marcadas en la susceptibilidad al contagio emocional negativo. Los rangos amplios en todas las dimensiones evidencian la diversidad de niveles empáticos presentes en la muestra, aunque concentrados en valores superiores.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos por dimensiones del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*

Dimensión	Mín.	Máx.	M.	Ds.
Adopción de perspectivas	14	40	28,40	4,78
Comprensión emocional	11	40	28,24	5,33
Estrés empático	8	40	26,07	5,38
Alegría empática	13	40	29,45	4,63

Fuente: *Elaboración propia. Mín.=Mínimo, Máx.=Máximo, M.=Media, Ds. =Desviación Estándar.*

Análisis de los Estadísticos descriptivos por dimensiones del cuestionario del Clima Social-Escolar

En la tabla 4 los resultados revelan percepciones diferenciadas del clima escolar según las dimensiones evaluadas, con puntuaciones que varían considerablemente entre los distintos aspectos del ambiente institucional. La dimensión mejor valorada corresponde a "Relación, Interés y Comunicación" (*M* = 22,66; *DS* = 5,47), seguida por "Normas" (*M* = 15,67; *DS* = 3,48) y "Cohesión y Satisfacción del Grupo" (*M* = 17,19; *DS* = 4,16). Estos valores indican percepciones relativamente favorables en aspectos relacionales, comunicativos y normativos del ambiente escolar.

Las dimensiones con puntuaciones intermedias incluyen "Interés y Preocupación" (*M* = 17,28; *DS* = 4,19) y "Ambiente y Convivencia Escolar" (*M* = 15,76; *DS* = 3,18), que sugirió percepciones moderadas respecto a la atención docente personalizada y el ambiente general de convivencia. Las dimensiones con menores puntuaciones corresponden a "Libertad" (*M* = 9,47; *DS* = 2,40), "Competitividad" (*M* = 7,75; *DS* = 1,97) y "Satisfacción e Interés" (*M* = 5,16; *DS* = 1,48).

La variabilidad en las respuestas, reflejada en desviaciones estándar que oscilan entre 1,53 y 6,80, indica heterogeneidad en las percepciones estudiantiles, particularmente en las dimensiones relacionales y comunicativas. Las menores desviaciones estándar en “Satisfacción e Interés” y “Competitividad” sugieren mayor consenso estudiantil en estas áreas específicas del clima escolar.

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos por dimensiones del Cuestionario del Clima Social-Escolar*

Dimensión	Mín.	Máx.	M.	Ds.
Relación, Interés y Comunicación	9	36	22,60	5,47
Cohesión y Satisfacción del Grupo	7	28	17,19	4,16
Competitividad	3	12	7,75	1,97
Normas	6	24	15,67	3,48
Interés y Preocupación	7	28	17,28	4,19
Libertad	4	16	9,47	2,40
Satisfacción e Interés	2	8	5,16	1,48
Ambiente y Convivencia Escolar	7	28	15,76	3,18

Fuente: *Elaboración propia. Mín.=Mínimo, Máx.=Máximo, M.=Media, Ds. =Desviación Estándar.*

Análisis estadístico correlacional entre la empatía y el clima social-escolar

En la tabla 5 el análisis correlacional revela la existencia de asociaciones muy altas y altas entre las dimensiones del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), lo que confirma la solidez teórica y psicométrica del constructo empático. La correlación más robusta se observa entre Adopción de perspectivas y Comprensión emocional ($r=0,824$, $p<0,01$), clasificada como muy alta según la escala de Pearson. Esta asociación indica que los estudiantes con mayor habilidad cognitiva para adoptar puntos de vista psicológicos de otros también demuestran precisión empática

superior para reconocer experiencias emocionales ajenas.

Las correlaciones altas entre Adopción de perspectivas y Alegría empática (*r=0,722, p<0,01*) y entre Comprensión emocional y Alegría empática (*r=0,720, p<0,01*) evidencian que las dimensiones cognitivas de la empatía se relacionan fuertemente con la capacidad de experimentar emociones positivas compartidas. Estas asociaciones refuerzan la naturaleza integrada del desarrollo empático, donde los componentes cognitivos y afectivos operan de manera coordinada en el procesamiento de las experiencias emocionales interpersonales.

En cuanto al clima social-escolar presenta intercorrelaciones muy altas y altas que demuestran la coherencia estructural del ambiente educativo. La correlación más elevada corresponde a Cohesión y satisfacción del grupo con Interés y preocupación (*r=0,864, p<0,01*), seguida por Relación, interés y comunicación con Interés y preocupación (*r=0,822, p<0,01*). Estas asociaciones muy altas indican que cuando los estudiantes perciben mayor cohesión grupal y comunicación efectiva, también experimentan incrementos significativos en la percepción de preocupación institucional hacia sus necesidades.

Las correlaciones altas entre Relación, interés y comunicación con Libertad (*r=0,774, p<0,01*), Cohesión y satisfacción del grupo (*r=0,770, p<0,01*) y Normas (*r=0,766, p<0,01*) revelan que la calidad de las interacciones docente-alumno constituye el núcleo articulador del clima escolar positivo. Esta dimensión relacional se asocia fuertemente con la percepción de autonomía estudiantil, sentido de pertenencia grupal y claridad normativa institucional.

Sin embargo, la ausencia completa de correlaciones fuertes entre las dimensiones de empatía y clima social-escolar. Las asociaciones más altas entre estos constructos corresponden a Comprensión emocional con Interés y preocupación (*r=0,238*) y Competitividad (*r = 0,218*), clasificadas como muy bajas según la escala de Pearson. Esta ausencia de correlaciones moderadas, altas o muy altas entre empatía y clima social-escolar sugiere que ambos constructos operan como dimensiones independientes del funcionamiento psicosocial estudiantil en este contexto educativo específico.

Tabla 5. *Estadísticos de correlación Empatía y Clima Social-Escolar*

		Empatía				Clima Social-Escolar							
		Adopción de perspectivas	Comprensión emocional	Estrés empático	Alegría empática	Relación, Interés y Comunicación	Cohesión y Satisfacción del Grupo	Competitividad	Normas	Interés y Preocupación	Libertad	Satisfacción e Interés	Ambiente y Convivencia Escolar
Empatía	Adopción de perspectivas	1	0,824**	0,584**	0,722**	0,039	-0,019	0,194	0,067	0,100	0,061	-0,047	-0,035
	Comprensión emocional		1	0,658**	0,720**	0,141	0,095	0,218*	0,116	0,238*	0,203	0,079	0,068
	Estrés empático			1	0,514**	0,027	0,070	0,035	-0,042	0,099	-0,034	-0,013	0,054
	Alegría empática				1	-0,024	-0,020	0,137	0,010	0,116	0,027	-0,030	0,010
Clima Social-	Relación, Interés y Comunicación					1	0,770**	0,471**	0,766**	0,822**	0,774**	0,657**	0,551**

	Cohesión y Satisfacción del Grupo						1	0,505**	0,582**	0,864**	0,597**	0,612**	0,529**
	Competitividad							1	0,553**	0,568**	0,534**	0,580**	0,485**
	Normas								1	0,631**	0,645**	0,578**	0,621**
	Interés y Preocupación									1	0,734**	0,686**	0,623**
	Libertad										1	0,589**	0,567**
	Satisfacción e Interés											1	0,542**
	Ambiente y Convivencia Escolar												1

*** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*
** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*
Fuente: *Elaboración propia.*

Discusión

El análisis correlacional evidencia asociaciones muy altas y altas dentro de cada constructo que confirman la solidez teórica y psicométrica de ambos instrumentos. Sin embargo, los resultados del estudio revelan correlaciones débiles y mayoritariamente no significativas entre las dimensiones de empatía y clima social-escolar, resultado que contrasta significativamente con la literatura previa y requiere un análisis detallado en el contexto de investigaciones similares.

En primer lugar, el presente estudio identificó una correlación positiva estadísticamente significativa, aunque débil entre comprensión emocional y competitividad ($r=0,218, p<0,05$). Este resultado encuentra respaldo parcial en la investigación de Montero, C., et al. (2021) con 629 estudiantes españoles, quienes reportaron correlaciones débiles entre empatía y dimensiones del clima escolar. La dirección positiva observada sugiere que estudiantes ecuatorianos con mayor capacidad de reconocer emociones ajenas perciben mayor competitividad en el ambiente escolar, posiblemente debido a una mayor sensibilidad hacia las dinámicas interpersonales competitivas. Resulta significativo que esta correlación débil contraste marcadamente con las correlaciones muy altas identificadas dentro del constructo empático, particularmente entre adopción de perspectivas y comprensión emocional ($r=0,824, p<0,01$), lo que indica que los componentes empáticos operan de manera altamente integrada, pero con influencia limitada sobre la percepción del clima competitivo escolar.

Asimismo, se encontró una correlación positiva estadísticamente significativa entre comprensión emocional e interés y preocupación ($r=0,238, p<0,05$). Este hallazgo se relaciona directamente con la investigación de Chokri, I., & Jarraya, M. (2024) con 312 estudiantes tunecinos, quienes identificaron correlaciones significativas entre componentes empáticos y bienestar estudiantil. Nuestros resultados confirman que estudiantes con mayor capacidad de comprensión emocional perciben mayor preocupación institucional, lo que sugiere que la habilidad para reconocer emociones aumenta la percepción de apoyo en el ambiente escolar. No obstante, esta correlación débil resulta considerablemente menor comparada con las correlaciones muy altas observadas dentro del clima social-escolar, especialmente entre cohesión y satisfacción del grupo e interés y preocupación ($r=0,864, p<0,01$) y entre relación, interés y comunicación e interés y preocupación ($r=0,822, p<0,01$), evidenciando que las dimensiones del clima escolar se relacionan

fuertemente entre sí, pero mantienen asociaciones débiles con la empatía.

Al contrario de estas correlaciones específicas, las correlaciones globales entre empatía y clima social-escolar resultaron débiles y mayoritariamente no significativas. Este patrón contrasta marcadamente con la investigación de Montero, C., et al. (2021), quienes encontraron correlaciones significativas entre empatía y conexión con pares ($r=0,34$, $p<0,01$), claridad de reglas ($r=0,31$, $p<0,01$), y afirmación de diversidad ($r=0,31$, $p<0,01$). Por consiguiente, la ausencia de asociaciones robustas en el contexto ecuatoriano sugiere factores culturales específicos que modulan estas relaciones de manera diferente a poblaciones europeas. La fortaleza de las correlaciones internas en ambos constructos, evidenciada por asociaciones altas entre comprensión emocional y alegría empática ($r=0,720$, $p<0,01$) y adopción de perspectivas y alegría empática ($r=0,722$, $p<0,01$) en empatía, así como entre relación, interés y comunicación con libertad ($r=0,774$, $p<0,01$) y normas ($r=0,766$, $p<0,01$) en clima escolar, confirma que ambos constructos mantienen su estructura teórica esperada, pero operan de manera relativamente independiente.

De la misma forma, los resultados contrastan con la investigación de Long, E., et al. (2021) con 2,571 estudiantes escoceses, quienes encontraron que las medidas agregadas del clima escolar no se asociaron significativamente con indicadores individuales. No obstante, este resultado proporciona evidencia adicional de que la relación empático-clima escolar varía significativamente según contextos culturales específicos, lo que confirma la naturaleza contextual de estas asociaciones. Las correlaciones muy altas identificadas dentro de cada constructo en nuestro estudio sugieren que tanto la empatía como el clima social-escolar mantienen coherencia interna robusta independientemente del contexto cultural, pero su interacción se ve modulada por factores específicos del entorno educativo.

En cuanto al desarrollo empático observado, el 96,6% de estudiantes presentó niveles extremadamente altos de empatía, resultado excepcional que contrasta con distribuciones normales esperadas. Este hallazgo encuentra explicación parcial en Gaspar, A., & Esteves, F. (2022), quienes documentaron que el desarrollo empático en adolescentes sigue trayectorias complejas no lineales, con la preocupación empática que alcanza su desarrollo máximo entre los 11-12 años. Por lo tanto, los niveles elevados encontrados podrían reflejar esta estabilización en el componente afectivo, aunque la concentración tan marcada sugiere características distintivas del contexto cultural ecuatoriano que favorecen el desarrollo empático. Las correlaciones muy altas entre dimensiones empáticas ($r=0,824$, $r=0,722$, $r=0,720$) confirman que este desarrollo excepcional ocurre de manera integrada entre componentes cognitivos y afectivos.

Además, la investigación de Kim, J., et al. (2020) mediante neuroimagen reveló que los adolescentes muestran habilidades empáticas cognitivas y emocionales significativamente menores que los adultos, pero presentan mayor activación cerebral en las redes de empatía emocional, que abarca el giro temporal transverso derecho, la ínsula derecha y el lóbulo parietal superior derecho. Esta mayor activación neuronal sugiere que, durante la adolescencia el cerebro compensa sus limitaciones en las habilidades empáticas a través de respuestas emocionales más intensas, lo que, incide en el proceso de transición hacia

el desarrollo de competencias empáticas adultas consolidadas.

Paralelamente, la creciente digitalización de las interacciones sociales ha transformado radicalmente la forma en que los adolescentes se relacionan, que modifica los patrones tradicionales de comunicación y conexión emocional. El desarrollo de la tecnología y las redes sociales ha propiciado el incremento de relaciones virtuales que frecuentemente carecen de componentes no verbales esenciales para el desarrollo empático, tales como el contacto visual directo, las expresiones faciales completas, el lenguaje corporal y las señales paraverbales. Esta limitación en la comunicación presencial dificulta la conexión afectiva directa entre las personas, lo que según estudios afecta el desarrollo de habilidades empáticas en los adolescentes precisamente por la reducción del contacto tanto verbal como no verbal que se presenta cuando se entabla una relación interpersonal presencial (Kim, J., et al. 2020).

Igualmente, las percepciones del clima social-escolar mostraron orientación moderada-positiva, con la claridad normativa como principal fortaleza. Este patrón se alinea con la investigación de Bravo, V., et al. (2023), quienes identificaron que el concepto de "convivencia escolar" en países hispanohablantes enfatiza la coexistencia social y resolución de conflictos por encima de dimensiones académicas. En consecuencia, nuestros resultados confirman esta orientación estructural en el contexto educativo ecuatoriano, donde las normas y la claridad institucional emergen como elementos valorados por los estudiantes. Las correlaciones muy altas dentro del clima social-escolar, particularmente entre dimensiones relacionales y de preocupación institucional, evidencian que estos elementos operan de manera altamente integrada en la percepción estudiantil del ambiente educativo.

Por el contrario, Alvarado, K., (2021) encontró asociaciones positivas y significativas entre respuesta empática y percepción del clima escolar en adolescentes costarricenses de 15-17 años, sugiriendo que las orientaciones colectivistas de las culturas latinoamericanas pueden moderar estas relaciones de manera diferente a lo observado en contextos individualistas. Sin embargo, los resultados del presente estudio no confirman estas asociaciones, que sugieren variabilidad significativa dentro del contexto latinoamericano que requiere investigación específica por países.

Finalmente, los resultados sociodemográficos mostraron que el 49,4% de estudiantes califica las relaciones familiares como "muy buenas" y el 40,4% como "buenas". Stern, A., et al. (2024) demostraron que las experiencias de cuidado empático recibidas de los padres durante la adolescencia predicen competencias empáticas posteriores. En este sentido, la calidad de las relaciones familiares en nuestra muestra podría explicar parcialmente por qué el clima escolar no emerge como predictor significativo de empatía, sugiriendo que el desarrollo empático está más influenciado por factores familiares que escolares en este contexto específico. Las correlaciones muy altas dentro del constructo empático ($r=0,824$, $r=0,722$, $r=0,720$) podrían reflejar esta influencia familiar predominante, donde las habilidades empáticas se desarrollan de manera integrada pero relativamente independiente del ambiente escolar.

Por lo que, las correlaciones débiles identificadas pueden atribuirse a limitaciones inherentes al diseño transversal utilizado.

Wachs, S., et al. (2023) y Aldrup, K., et al. (2022) demostraron mediante análisis longitudinal que las mejoras en el clima de aula median significativamente los incrementos en empatía, evidencia que sugiere que los diseños correlacionales capturan únicamente instantáneas de procesos de desarrollo más complejos y temporalmente extendidos. Por consiguiente, los resultados sugieren que la relación entre empatía y clima social-escolar opera de manera específica en el contexto educativo ecuatoriano, diferenciándose de patrones observados en poblaciones internacionales y que requieren marcos teóricos adaptados a la realidad educativa latinoamericana, considerando que ambos constructos mantienen estructuras internas altamente cohesivas, pero funcionan de manera relativamente autónoma en este contexto particular.

Conclusiones

El análisis correlacional confirma la estructura interna altamente cohesiva de ambos constructos, evidenciada por correlaciones muy altas y altas que validan su solidez teórica y psicométrica. Las correlaciones muy altas entre adopción de perspectivas y comprensión emocional ($r=0,824$, $p<0,01$) y entre cohesión grupal e interés institucional ($r=0,864$, $p<0,01$) demuestran la integración funcional de las dimensiones dentro de cada constructo. Estas asociaciones robustas confirman que tanto la empatía como el clima social-escolar operan como sistemas internamente coherentes en el contexto educativo ecuatoriano.

Las correlaciones altas identificadas exclusivamente dentro de cada constructo ($r=0,720$ a $0,822$) contrastan marcadamente con las correlaciones débiles entre empatía y clima social-escolar ($r=0,218$ y $0,238$), indicando que ambas variables funcionan como dimensiones diferenciadas del funcionamiento psicosocial estudiantil. Esta independencia relativa sugiere que los factores familiares predominan sobre las influencias escolares en el desarrollo empático de adolescentes rurales ecuatorianos. La ausencia de correlaciones moderadas o fuertes entre constructos principales representa el hallazgo más significativo del estudio.

Los resultados evidencian que el 96,6% de estudiantes presenta niveles extremadamente altos de empatía con estructura interna altamente integrada, mientras que el clima social-escolar muestra percepciones moderadas-positivas con dimensiones fuertemente intercorrelacionadas. Las correlaciones muy altas internas confirman la validez de ambos instrumentos, pero revelan su funcionamiento autónomo en este contexto específico. Esta configuración particular requiere marcos teóricos adaptados que reconozcan la influencia predominante de factores contextuales ecuatorianos sobre las relaciones entre variables psicosociales.

Referencias Bibliográficas

Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2020). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, *18*(2), 200–215. https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review, 34*(3), 1177–1216. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y

Alvarado, K. (2021). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 205–220.

https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127

Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. Wma.net. https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

Bravo, V., Varela, J., Terán, O., & Rodriguez-Rivas, E. (2023). Measuring school social climate in Latin America: the need for multidimensional and multi-informant tests - A systematic review. *Frontiers in Psychology, 14*, 1190432. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190432

Castro, B. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, *2*(1), 74–87. https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/33

Chokri, I., & Jarraya, M. (2024). Understanding the complex interplay of victimization experiences, empathy and school climate in Tunisian schools. *Frontiers in education, 9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1399876

Cuenca, E. (2015). Clima social escolar en estudiantes de séptimo de educación general básica. *Universidad de Cuenca*. http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22803

Cvetković, A., Maguiña, L., Soto, A., Lama, J., & Correa, E. (2021). Cross-sectional studies. *Revista de la Facultad de Medicina Humana, 21*(1), 164–170. https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069

Gaspar, A., & Esteves, F. (2022). Empathy development from adolescence to adulthood and its consistency across targets. *Frontiers in Psychology*, *13*, 936053. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.936053

Hakansson, J., & Summer, M. (2021). Toward a consensus on the nature of empathy: A review of reviews. *Patient Education and Counseling*, *104*(2), 300–307. https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.08.022

Herrando, C., & Constantinides, E. (2021). Emotional contagion: A brief overview and future directions. *Frontiers in Psychology*, *12*, 712606. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712606

Kim, J., Son, W., Park, K., Chung, S., Ghim, R., Lee, S., Lee, I., Shin, J., Kim, S., Ju, G., Park, H., & Lee, J. (2020). Cognitive and emotional empathy in young adolescents: An fMRI study. *Journal of Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *31*(3), 121–130. https://doi.org/10.5765/jkacap.200020

Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2021). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Youth & Society, 53*(8), 1400–1415. https://doi.org/10.1177/0044118X20970232

Luo, Y., Ma, T., & Deng, Y. (2023). School climate and adolescents' prosocial behavior: the mediating role of perceived social support and resilience. *Frontiers in Psychology, 14*, 1095566. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1095566

Montero, C., Pastor, D., Santos, J., & Cervelló, E. (2021). School climate, moral disengagement and, empathy as predictors of bullying in adolescents. *Frontiers in Psychology*, *12*, 656775. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775

Prado, P., Maldonado, K., Heredia, L., Figueroa, R., & Bosquez, H. (2024). El Impacto de la Disciplina Positiva en el Clima Escolar: Un Enfoque Basado en el Respeto y la Empatía. *Reincisol.*, *3*(6), 6366–6378. https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)6366-6378

Rodríguez, J., Calmaestra, J., Casas, A., & Ortega, R. (2020). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology*, *10*, 46. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046

Romero, J., & Solano, J. (2020). Empatía cognitiva y afectiva en estudiantes de la facultad de Psicología de la Universidad de

Cuenca en el periodo 2019-2020. *Universidad de Cuenca*. http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/34762

Rudasill, M., Snyder, E., Levinson, H., & Adelson, J. (2020). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, *30*(1), 35–60. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y

Schurz, M., Radua, J., Tholen, G., Maliske, L., Margulies, S., Mars, B., Sallet, J., & Kanske, P. (2021). Toward a hierarchical model of social cognition: A neuroimaging meta-analysis and integrative review of empathy and theory of mind. *Psychological Bulletin*, *147*(3), 293–327. https://doi.org/10.1037/bul0000303

Silke, C., Davitt, E., Flynn, N., Shaw, A., Brady, B., Murray, C., & Dolan, P. (2024). Activating Social Empathy: An evaluation of a school-based social and emotional learning programme. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *3*(100021), 100021. https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100021

Stern, A., Bailey, A., Costello, A., Hellwig, F., Mitchell, J., & Allen, P. (2024). Empathy across three generations: From maternal and peer support in adolescence to adult parenting and child outcomes. *Child Development*, *95*(5), 1628–1640. https://doi.org/10.1111/cdev.14109

Thompson, M., Van, M., & Chakrabarti, B. (2022). Cognitive and affective empathy relate differentially to emotion regulation. *Affective Science*, *3*(1), 118–134. https://doi.org/10.1007/s42761-021-00062-w

Tikkanen, L., Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2022). The role of empathy between peers in upper secondary students' study engagement and burnout. *Frontiers in Psychology*, *13*, 978546. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.978546

Vega, L., & Barrantes, E. (2022). Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior. *Actualidades investigativas en educación, 22*(3), 1–28. https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638

Wachs, S., Castellanos, M., Wettstein, A., Bilz, L., & Gámez, M. (2023). Associations between classroom climate, empathy, self-efficacy, and countering hate speech among adolescents: A multilevel mediation analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 38*(5–6), 5067–5091. https://doi.org/10.1177/08862605221120905

Wang, T., & Degol, L. (2020). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wong, D., Dosanjh, K., Jackson, J., Rünger, D., & Dudovitz, N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, *21*(1), 207. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6

Yang, X., He, Y., Luo, B., Zhao, L., Huang, C., & Liao, S. (2023). Associations between adolescents' empathy and prosocial attributes before and during the COVID-19 pandemic. *BMC Pediatrics*, *23*(1), 157. https://doi.org/10.1186/s12887-023-03977-4

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Aide Katherine Silva Arévalo, Ana del Rocío Martínez Yacelga.